

## INTRODUÇÃO

Actualmente, considera-se que o desenvolvimento de qualquer país passa obrigatoriamente pela melhoria da qualidade do sistema educativo. O nosso desenvolvimento económico requer uma grande aposta na eficácia da educação, visto que o capital humano constitui o melhor recurso que dispomos.

As rápidas transformações que se operam a nível mundial impõem novos desafios, principalmente, aos professores do ensino básico que têm por missão criar alicerces a todas as crianças, independentemente do sexo, extracto social ou diferenças individuais para que possam integrar na sociedade, participar activamente e viver com dignidade.

*[...] “Percebe-se que, para fazer frente à realidade da rápida dessiminação da informação presente no mundo contemporâneo, é preciso tornar os alunos pessoas capazes de enfrentar situações e contextos que possuem grande velocidade de mudança, que exigem deles o contínuo aprender, para que possam ser aptos para adaptar-se a essas rápidas mudanças culturais, tecnológicas e profissionais [...]”. Pozo et al., 1998, (citado por Pinheiro e Burini, 2004:28).*

A qualidade de educação prestada aos educandos, principalmente, no ensino básico, constitui uma grande preocupação dos nossos governantes, pois, a globalização e o rápido desenvolvimento científico e tecnológico nos impõe novas mudanças e novos desafios.

Em Cabo Verde, se quisermos ter um desenvolvimento sustentado e equilibrado é preciso que invistamos na melhoria da qualidade da educação prestada ao nosso capital humano, pois dispomos de escassos recursos naturais.

É notório que muitos pais e encarregados de educação já começaram a ter consciência da necessidade da educação básica na formação integral dos seus educandos para que possam ser cidadãos activos, conscientes dos seus direitos e deveres e também para

poderem ter uma qualidade de vida que todos pretendem usufruir. Mesmo os com um nível de escolaridade muito baixo, ambicionam proporcionar aos seus filhos uma boa educação, procurando deste modo em envidar todos os esforços no sentido de colocá-los em estabelecimentos de ensino com melhor eficácia e eficiência.

[...] *“As reformas educativas implementadas tem-se proposto reformar e transformar o universo educativo cabo-verdiano no sentido de fazê-lo acompanhar os desafios impostos pelas profundas transformações que ocorreram nas esferas política, socio-económica e cultural”* [...] (República de Cabo Verde - Plano Nacional de desenvolvimento, Volume II, 2002/2005:147)

Ninguém deve ignorar as grandes melhorias da qualidade do nosso sistema educativo, alcançadas no âmbito da reforma mas, é preciso que consolidemos as conquistas alcançadas, traçando novos desafios e introduzindo mudanças no que consideramos ser pontos fracos e insuficiências do nosso sistema, pois as mutações sociais políticas e económicas, à escala mundial, se operam a uma velocidade vertiginosa.

Um dos desafios a vencer é a adequação das práticas pedagógicas dos professores do ensino básico às exigências da actual sociedade. Portanto torna-se um imperativo o envolvimento de todos os docentes, na busca de formação nas suas variadas formas e sobretudo a autoformação contínua para que possam acompanhar as mudanças que se operam a nível mundial. É preciso também que exijam cada vez mais de si mesmos reflectindo sobre tudo o que fazem e pretendem fazer, pois hoje em dia aposta-se muito na autoformação que passa evidentemente pela auto-reflexão.

O presente trabalho cujo tema é **qualidade das práticas pedagógicas dos professores no ensino básico – Estudo de caso no Pólo n.º VI de Paiol**, enquadra-se no âmbito de uma trabalho científico exigido pelo Instituto Superior de Educação (ISE) para a obtenção do grau de Bacharelato em Supervisão e Orientação Pedagógica. Comporta três capítulos. No primeiro capítulo abordamos a construção da qualidade das aprendizagens no ensino básico, no segundo capítulo a reforma do ensino em Cabo Verde: Universalização versus qualidade, no terceiro capítulo o estudo de caso no Pólo n.º VI de Paiol e no quarto capítulo as conclusões.

Elegemos o estudo e reflexão do presente tema, considerando que um dos grandes objectivos da Supervisão e Orientação Pedagógica é promover práticas pedagógicas que permitam desenvolver competências em cada um dos educandos para que possam ser agentes da construção de uma sociedade moderna, mais igualitária e onde todos vivam com dignidade.

Formar bons futuros cidadãos implica a adopção de práticas pedagógicas conducentes à formação de cada um dos alunos para que a escola seja verdadeiramente um local onde se promove todos, independentemente das diferenças familiares ou deficiências de várias ordens.

A escolha da escola n.º VI de Paiol para a realização deste estudo tem a ver, em primeiro lugar, com a ligação afectiva e profissional que o trabalho nos tem proporcionado com a escola, nos ocasionando, também, uma vivência pedagógica suscitadora de dúvidas relativa à qualidade das práticas pedagógicas dos professores. Contudo, o que mais nos alicia a fazer um estudo de caso desta envergadura na escola do Paiol é porque reconhecemos que ali constitui um espaço privilegiado para adquirir uma amostra significativa tendo em conta a sua população, tratando-se de uma escola que frequentam 543 alunos oriundos de vários contextos sócio económicos e culturais e professores com diferentes níveis de formação.

Acreditamos que as conclusões obtidas nesta escola, relativamente à qualidade das práticas pedagógicas dos professores poderão servir de subsídios transferíveis para outros contextos educativos.

## **PROBLEMATIZAÇÃO**

Com a universalização do ensino básico em Cabo Verde, o grande desafio da reforma educativa encetado no início da década de noventa, questiona-se cada vez mais o nível da qualidade das aprendizagens conseguido neste subsistema de ensino. Por outras palavras a massificação do ensino básico tem dado as respostas de qualidade preconizadas?

Com este pressuposto preocupamos saber, se as práticas pedagógicas dos professores do ensino básico respondem aos actuais desafios da qualidade das aprendizagens, traçados na lei de bases do sistema educativo em Cabo Verde.

Com estas inquietações de partida encetamos o nosso estudo, mas não despidido de algumas reflexões prévias, fruto da nossa vivência profissional, a que consideramos as hipóteses estruturantes do presente estudo:

- O modelo de ensino instituído em Cabo Verde com a reforma do sistema educativo apoia-se na teoria construtivista em que Piaget, Vygotsky e seus seguidores defendem um ensino centrado no aluno e a adopção de estratégias metodológicas que permitam a construção de seus próprios conhecimentos. Com estes princípios fundamentais acreditamos possível a construção da qualidade das aprendizagens básicas. Contudo, as práticas Pedagógicas dos professores do ensino básico continuam vinculadas ao modelo tradicional em que os alunos recebem passivamente os conteúdos transmitidos sem os questionar e sem participarem na construção dos próprios conhecimentos, influenciando a qualidade das aprendizagens no ensino básico.
- As práticas pedagógicas dos professores do ensino básico, fundadas em paradigmas construtivistas, em que o aluno constrói os seus próprios conhecimentos, com a mediação do professor, respondem aos ensejos da qualidade das aprendizagens básicas. Tal desiderato requer a formação contínua dos professores.

**OBJECTIVOS** – Pretendemos com o presente estudo alcançar os seguintes objectivos:

### **Objectivo Geral**

- Averiguar se as práticas pedagógicas dos professores do ensino básico, com a implementação da reforma do ensino em que se instituiu o modelo construtivista, respondem aos actuais desafios da qualidade das aprendizagens básicas.

### **Objectivos Específicos**

- Identificar o paradigma seguido pelos professores, nas suas práticas pedagógicas, no Pólo de Paiol;
- Reconhecer a influência das práticas pedagógicas ligadas ao modelo construtivista na qualidade das aprendizagens básicas, no Pólo do Paiol;
- Identificar a influência das práticas pedagógicas vinculadas ao modelo tradicional na qualidade das aprendizagens básicas dos alunos do Pólo n.º VI de Paiol;
- Relacionar o modelo seguido pelo professor com o nível de qualidade de aprendizagens básicas conseguido;
- Apresentar algumas soluções alternativas para a melhoria da qualidade das aprendizagens básicas no Pólo n.º VI de Paiol.
- Aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da formação.

Levar avante um projecto implica a escolha de opções metodológicas que mais se adequam à natureza do objecto de estudo, ao contexto, aos objectivos e experiências do investigador.

O presente trabalho científico consistiu, em primeiro lugar, na recolha de dados bibliográficos, fontes documentais, e pesquisas na Internet. A observação naturalista, entrevistas e observação indirecta foram técnicas privilegiadas neste estudo.

Para que pudéssemos centrar o estudo nos factores que consideramos ser mais relevantes numa prática pedagógica que visa a formação integral de um indivíduo nos domínios cognitivos, afectivos e de cidadania, utilizamos uma ficha de Observação constituída pelos seguintes factores: plano de aulas, espaço pedagógico, desempenho e durante das aulas, caderno diário do aluno e avaliação do rendimento dos alunos. Esses factores subdividem em requisitos que por sua vez são desdobrados em características (perguntas).

O Desempenho Durante as Aulas é o único factor em que os requisitos subdividem em sub-requisitos, devido à grande diversidade de aspectos a serem considerados durante a observação que, por conseguinte, foram agrupados para que houvesse sistematização.

Os factores foram numerados de um a cinco, os requisitos de um a treze e as características de um a setenta e nove<sup>1</sup>.

A ficha de Observação foi elaborada a partir de subsídios recolhidos nas fichas do Pró-Ensino, em algumas fichas produzidas pelos coordenadores e noutras elaboradas durante o segundo e terceiro momento do estágio dos alunos de Supervisão e Orientação Pedagógica – ISE.

Após a sua elaboração, foi adaptada partindo do modelo da PROMEF utilizado num trabalho prático na disciplina de Avaliação em Supervisão que fora leccionada pela Professora Leonilda Sá Nogueira. Seguimos a mesma escala de um a cinco, utilizado no modelo da PROMEF, em que a pontuação mínima é um e a pontuação máxima cinco, correspondendo respectivamente a 0%, 25%, 50%, 75% e 100%. Consideramos como

---

<sup>1</sup> Ver apêndice 1, para mais informações

ponto crítico valores inferiores a 75% e ponto não crítico valores superiores a 74%, considerando que uma prática pedagógica de qualidade é aquela que conduz ao sucesso todos ou a maioria dos educandos.

A ficha foi o instrumento utilizado para registar as vinte e uma observações feitas aos professores do Pólo do Paiol. Como não era possível registar tudo através da observação naturalista recorremos à observação indirecta a professores e alunos e à consulta e análise do caderno de planos do professor e dos registos de avaliação. Tratando-se de um estudo feito na óptica da Supervisão e Orientação Pedagógica fizemos uma pequena reflexão por parâmetros em que o professor observado falava livremente sobre cada um dos parâmetros existentes na ficha.

Após o diagnóstico fizemos entrevistas a alguns professores, ao Gestor e à Coordenadora Pedagógica do Pólo, com o objectivo de descobrir as causas dos problemas para que, posteriormente, pudéssemos chegar a algumas conclusões e, obviamente, propor sugestões para a melhoria da qualidade da prática pedagógica dos professores do Pólo em estudo.

Após o tratamento dos dados no Excel colamos os gráficos e os quadros no Word para posterior análise. Na análise reflexiva cruzamos os dados da observação naturalista, da observação indirecta e das entrevistas.

Não foi fácil fazer a observação naturalista, visto que para além de consumir muito tempo nos exigiu uma grande capacidade de concentração e de atenção para que podessemos registar pormenorizadamente todos os aspectos contemplados na ficha.

Durante a observação naturalista tivemos dificuldades em registar todos os itens existentes na ficha. Por isso, recorremos à observação indirecta, consulta dos planos diários dos professores e dos registos de avaliação e análise do rendimento dos alunos. Através dessas últimas técnicas conseguimos obter informações pertinentes que não foram conseguidas através da observação naturalista.

Não tivemos dificuldades em descobrir as causas dos problemas, visto que a gestora, os professores e a coordenadora disponibilizaram um tempo para responderem às questões colocadas na entrevista.

É de salientar que a técnica de entrevista simi-estruturada permitiu colher muitas informações, visto que as perguntas eram reformuladas à medida que os entrevistados iam respondendo. Como a entrevista não era feita aos pares, em alguns casos recorremos a gravações para que pudéssemos obter todas as informações que permitissem descobrir as causas dos problemas diagnosticados e, evidentemente, tecer algumas recomendações.

Dada à limitação de páginas para um trabalho a nível de bacharelato tivemos que simplificar os quadros, redigir de uma forma muito sintética e centrar a atenção nos aspectos que consideramos ser mais pertinentes.

O empreendimento foi a um mesmo compasso, árduo, desafiante e aliciante. Temos contudo, a convicção que o ideal não foi conseguido por um punhado de motivos. Com efeito na qualidade de estreante em trabalhos desta natureza, ferramentas de pesquisa científica, o tempo disponível e a própria natureza do objecto de estudo não concorreram a favor da perfeição desejada. Bom agrado, porém, é a possibilidade de poder submeter a obra ao crivo do digníssimo júri que com as suas críticas, certamente, encontraremos luzes para o nosso projecto de continuar a reflexão sobre a temática.



## **I CAPÍTULO**

### **1 - A CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE DAS APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO BÁSICA**

*“ Os primeiros anos de educação podem considerar-se bem sucedidos se conseguirem transmitir às pessoas a força e as bases que façam com que continuem a aprender ao longo de toda a vida, no trabalho, mas também fora dele ” ( Delors, 1996:80).*

Se pretendermos que os alunos construam conhecimentos indispensáveis à sua integração numa sociedade mais globalizante e exigente é preciso que as práticas pedagógicas dos professores do ensino básico assentem nos quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, pois, uma educação básica de qualidade requer a formação integral do educando nos domínios cognitivo, afectivo, ético e de cidadania.

#### **1.1 – Conceitos estruturantes da qualidade**

O presente capítulo disserta os conceitos de qualidade correlacionados com a qualidade das práticas pedagógicas dos professores no ensino básico.

O conceito de qualidade, por ser complexo definir tem vindo a registar uma certa abrangência e dificuldade na medição. Esta dificuldade torna-se ainda mais evidente no processo educativo, visto que há diversas partes interessadas, cada uma das quais definindo qualidade de acordo com os seus objectivos, requisitos ou necessidades, que podem ser coincidentes ou conflituais, existindo uma distinção entre as exigências de

qualidade manifestadas pelos alunos, professores pais/encarregados de educação, gestores e coordenadores.

Segundo Libâneo (2001:19), “ *educação de qualidade é aquela em que a escola promove para todos o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afectivas necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania (inclusive como poder de participação), tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária*”.

Uma educação de qualidade é aquela que desenvolve em cada educando competências indispensáveis à sua integração na sociedade, participando deste modo na construção de um mundo mais justo onde também possa viver com dignidade independentemente das suas diferenças familiares ou qualquer deficiência física ou psicológica.

### **1.1.1 – Qualidade das aprendizagens**

As constantes mudanças que se operam no mundo em que vivemos, nos exige cada vez mais a mobilização de um conjunto de recursos (conhecimentos, experiências, capacidades, habilidades, atitudes, aptidões, etc.) para que possamos solucionar determinados problemas no nosso quotidiano. Portanto, simplesmente saber ler, escrever e fazer contas não constituem aprendizagens de qualidade.

*“ A qualidade das aprendizagem está ligado ao desenvolvimento do aluno e mede pela eficácia dos resultados cognitivos, académicos e não académicos, como expectativas positivas, as atitudes faces à escolarização e à aprendizagem, a sociabilidade e a capacidade de trabalhar em grupo, o espírito de iniciativa, a capacidade de tomar decisões e a aquisição de valores relacionados com o espírito de cidadania, de liberdade e de respeito pela diferença”. ( Pinheiro e Burini, 2004:46).*

Uma aprendizagem básica de qualidade é avaliada pela capacidade de integração do educando na actual sociedade que se encontra em constantes mutações, pelo seu contributo no desenvolvimento do país, pelas atitudes e crenças em relação ao estudo permanente e pela capacidade de mobilizar um conjunto de recursos para resolver certos

problemas que são inevitáveis actualmente. A simples aquisição de conhecimentos como refere o autor, não basta, visto que se o educando não for preparado convenientemente para mobilizar os recursos construídos dificilmente conseguirá resolver os problemas enfrentados no quotidiano.

### 1.1.2 – Qualidade das práticas pedagógicas

A qualidade das aprendizagens é um processo em construção veiculado indirectamente às práticas pedagógicas e à capacidade inovadora dos docentes e dos pedagogos. Portanto, é uma utopia conseguir uma formação básica ou fundamental sem primar por uma prática pedagógica eficaz e eficiente.

*“[...] Uma prática pedagógica eficaz e eficiente conduz o estudante a construir as suas diferentes aprendizagens, criar raízes dentro de si ao efectuar ligações entre eles, por outro lado, e a estabelecer relações entre as suas aprendizagens e a vida, por outro. Favorece a experiência de integração, por exemplo, à volta dos temas que põem em jogo conhecimentos e competências que se referem a várias disciplinas, ou, ainda, através da aplicação de conhecimentos e da competência a contextos ou situações de vida diversos [...]”* (Relatório do Concelho Superior de Educação, 1990, Portugal)<sup>2</sup>

Pensamos que, uma prática pedagógica de qualidade é aquela que permite ao aluno construir aprendizagens no domínio cognitivo, afectivo, ético e de cidadania. Entretanto, é preciso que se crie durante a actividade pedagógica, situações de integração em que o educando mobiliza em situações diversas os recursos já elaborados para resolver situações-problemas ou para realizar determinadas tarefas, pois, uma prática pedagógica de qualidade visa preparar o educando para enfrentar as demandas que a nova sociedade nos impõe e que, evidentemente, requerem o desenvolvimento de competências básicas.

### 1.1.3 Aprendizagem significativa

Segundo Ausubel, 1963, (Citado por, Moreira 2004:2), aprendizagem significativa é o processo através do qual uma nova informação se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva à estrutura cognitiva do aprendiz. Por outras palavras, os novos

---

<sup>2</sup> In: [http://www.anhembi.br/momento/pdf\\_articulando1.pdf](http://www.anhembi.br/momento/pdf_articulando1.pdf).

conhecimentos adquiridos pelo educando relacionam-se com o conhecimento prévio que já possui. É no curso da aprendizagem significativa que o significado lógico do material de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o sujeito.

Para Ausubel a aprendizagem significativa é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo do conhecimento. Não-arbitrariedade e substantividade são as características básicas da aprendizagem significativa. Não-arbitrariedade quer dizer que o material potencialmente significativo se relaciona de maneira não-arbitrária com o conhecimento já existente na estrutura cognitiva do educando. Ou seja, o relacionamento não é com qualquer aspecto da estrutura cognitiva, mas sim com conhecimentos especificamente relevantes, os quais Ausubel chama subsunçores<sup>3</sup>. O conhecimento prévio é a variável crucial para a elaboração de uma aprendizagem significativa.

Substantividade significa que a substância do novo conhecimento é incorporado na estrutura cognitiva. O mesmo conceito ou a mesma proposição podem ser expressos de diferentes maneiras, através de distintos signos ou grupos de signos, equivalentes em termos de significados.

A essência do processo da aprendizagem significativa está, portanto, no relacionamento não-arbitrário e substantivo de ideias simbolicamente expressas a algum aspecto relevante da estrutura de conhecimento do sujeito, isto é, a algum conceito ou proposição que já lhe é significativo e adequado para interagir com a nova informação. É desta interação que emergem, para o aprendiz, os significados dos materiais potencialmente significativos. É também nesta interação que o conhecimento prévio se modifica pela aquisição de novos significados. Quando o novo saber se incorpora na estrutura cognitiva de maneira arbitrária, a aprendizagem é dita mecânica ou automática.

---

<sup>3</sup> Subsunçores são estruturas de conhecimento específicos que podem ser mais ou menos abrangentes de acordo com a frequência com que ocorre aprendizagem significativa em conjunto com um dado subsunçor (Moreira, 2004:2).

Pensamos que a memorização mecânica é importante desde que os alunos entendam o que estão memorizando, visto que há conteúdos que necessariamente têm que ser memorizados depois de compreendidos, no caso da tabuada.

#### **1.1.4 – A Construção da qualidade do conhecimento**

A construção da qualidade do conhecimento encontra-se intrinsecamente ligada ao construtivismo, pois o educando consegue mobilizar ou transferir para situações diversas somente os conhecimentos que ele mesmo construiu e que, evidentemente, têm significado para ele. O conhecimento de qualidade não é ensinado pelo professor. Cabe a ele criar situações de aprendizagem significativa para que os educandos elaborem os seus próprios saberes a partir dos seus conhecimentos anteriores e das suas experiências.

Segundo Doron (2001:176), o termo construtivismo designa a posição epistemológica da recusa de Jean Piaget relativamente às concepções empíricas do processo de aquisição dos conhecimentos. Estes não podem resultar nem de uma simples cópia da organização do mundo exterior, como dizem os empiristas, nem encontram-se depositados no nosso espírito.

A escolha deste termo indica um ultrapassar do interaccionismo, utilizado por Piaget desde 1950, que destacava as trocas recíprocas entre um sujeito que conhece e o seu ambiente. Piaget expôs completamente este ponto de vista, no domínio do desenvolvimento da inteligência na criança, na sua obra de 1936 “*O Nascimento da inteligência na criança*”.

Ele recusa simultaneamente o empirismo. O argumento da rejeição apoia-se no carácter não evolutivo dos seus modelos, no plano biológico, produz a passagem de um nível de estrutura inferior a uma superior. Essas estruturas da inteligência, para além de inatas são produto de uma construção do indivíduo, decorrente da sua acção sobre o meio.

## 1.2 – A qualidade das aprendizagens na perspectiva das teorias construtivistas

### 1.2.1 - Teorias psicocognitivas

Segundo Bertrand (2001:65), Jean Piaget e Gaston Bachelard foram os pioneiros das investigações sobre a construção de conhecimentos. O estudo de Piaget em epistemologia genética influenciou muito as pesquisas em educação. Piaget, Biólogo Suíço, nasceu em 1896 e faleceu em 1980. Durante os seus estudos concluiu que o conhecimento não resulta de um simples registro de observação, mas sim, de uma estruturação provocada pelas actividades do sujeito. Segundo ele, não existe no homem estruturas cognitivas inatas. Portanto, somente o funcionamento da inteligência<sup>4</sup> é hereditário. As estruturas são geradas através da organização de sucessivas acções que o indivíduo exerce sobre os objectos. Deste modo concluiu-se que o conhecimento é construído através da elaboração contínua de operações e de estruturas novas.

Os estudos de Piaget permitiram aos pesquisadores elaborarem teorias educativas construtivistas. Nos anos 60, as ideias de Piaget foram importadas para a América do Norte. Do mesmo modo, alguns investigadores quebequeses fizeram estudos sobre os estádios relatados por Piaget, no seu trabalho.

Bachelard foi o pioneiro nas reflexões sobre as concepções preliminares e os obstáculos epistemológicos à aprendizagem. Em 1934, na França, faz alguns comentários sobre o conhecimento científico em que diz o seguinte:

*“A ignorância é uma forma de conhecimento! O sábio não vê, diz ele, que a ignorância é um tecido de erros positivos, tenazes, solidários. Não se dá conta de que trevas espirituais têm uma estrutura e que, nestas condições, qualquer experiência objectiva correcta deve determinar sempre a correcção de um erro subjectivo. No entanto, não se destrói os erros um a um assim com facilidade. Estão coordenados. O espírito científico só pode constituir-se destruindo o espírito não científico. Com demasiada frequência, o sábio confia numa pedagogia fraccionada, ao passo que o espírito científico deveria visar uma reforma subjectiva total. Qualquer progresso real no pensamento científico necessita de uma conversão”. Bachelard, 1934, (citado por Bertrand, 2001:66)*

---

<sup>4</sup> Segundo Piaget, «a **inteligência** é uma instância particular de adaptação biológica». Refere-se aos processos mentais através dos quais essa adaptação se processa e não às diferenças de competência cognitiva entre indivíduos.

No seu livro, *La Philosophie du non*, 1940, (citado por Bertrand, 2001:67) Bachelard propõe uma teoria construtivista que influenciou um grande número de pesquisadores. O “não” referido na sua obra não era um negativismo, pelo contrário constituía um sim a qualquer actividade que visa a construção de conhecimentos. Para ele não existem verdades absolutas, pois o conhecimento científico encontra-se em constante evolução. Ainda reforça que podemos enriquecer as nossas explicações negando as experiências anteriores e contestando as explicações.

A filosofia de Bachelard é dialéctica e construtivista, pois o indivíduo constrói os seus conhecimentos através de um exame crítico dos seus actuais conhecimentos e das suas experiências.

Na sua obra *La formation de l'esprit scientifique* escreveu:

*“O facto de os professores de ciências, mais que os outros, se é que é possível, não compreenderem que não se entenda sempre me impressionou. Não reflectiram sobre o facto de o aluno chegar à aula com conhecimentos empíricos já construídos. Não se trata de adquirir uma cultura experimental e sim de mudar a cultura, de derrubar os obstáculos amontoados pela vida quotidiana”.* Bachelard, 1938, (citado por Bertrand 2001:68).

Bachelard, nos seus estudos concluiu que, nas práticas pedagógicas, é importante considerar, também, os conhecimentos já construídos que o aluno leva consigo para a escola, pois podem constituir obstáculos à aprendizagem.

Pensamos que esses conhecimentos já elaborados, também, podem constituir pontos de partida para a elaboração de novos conhecimentos. Segundo Giordan, 1998 (citado por Bertrand, 2001:71), as concepções preliminares são complexas. No entanto, desempenham um papel de intermediário entre o conhecimento e as estruturas de pensamento do indivíduo. O saber é elaborado através da interacção entre as concepções preliminares e as informações encontradas graças a elas.

Essas concepções remodelam-se constantemente de modo que os novos conhecimentos integrem nas estruturas que o educando dispõe. Piaget, por analogia aos fenómenos

biológicos apelida este mecanismo de assimilação<sup>5</sup>. Giordan acrescentara que esta operação implica a deformação das estruturas cognitivas, ocorrendo um processo de reorganização dos conhecimentos que Piaget utilizou os termos *acomodação*<sup>6</sup>. Neste sentido, o que parece ser um paradoxo, o conhecimento pré-existente destrói e reconstrói para ficar com melhor aspecto.

Ainda Giordan considera que a auto transformação é uma forma de autodestruição das concepções errôneas instaladas. É importante considerar e aproveitar as concepções preliminares, as únicas ferramentas que se encontram à disposição dos discentes, pois é através delas que descodificam a realidade e que apreendem o significado desse novo saber em elaboração.

Segundo ele, um nível de conhecimento substitui outro, só se o educando tiver interesse nele e aprender a fazê-lo funcionar. Contudo, é necessário introduzir uma série de desequilíbrios conceptuais pertinentes através de confrontações aluno-realidade, aluno-aluno e aluno-professor para que nasça uma actividade elaborada no discente. Estes desequilíbrios devem favorecer o renascimento de dados novos para que enriqueçam as experiências relativamente à questão apresentada.

Piaget, 1956, (citado por Schaffer, 2004:227) considera que a criança fica em desequilíbrio<sup>7</sup> quando vive uma nova experiência que não corresponde às suas estruturas mentais já existentes. No entanto impulsionadas pela curiosidade estão constantemente a viver novas experiências e são então impelidas a tirar sentido delas procurando, deste modo, equilíbrio<sup>8</sup>. Concluimos que Bachelard inspirou em Piaget para construir a sua teoria.

---

<sup>5</sup> **Assimilação** é um processo mental pelo qual um indivíduo incorpora novas experiências em esquemas existentes, transformando assim a informação que chega no sentido de a adaptar a modos de pensamentos anteriores Schaffer, (2004:187)

<sup>6</sup> **Acomodação** é um processo mental pelo qual o indivíduo modifica esquemas existentes para se adequarem a novas experiências, adaptando assim os modos de pensamento anteriores à informação que chega. Schaffer, (2004:187)

<sup>7</sup> **Desequilíbrio**, na teoria de Piaget, é o estado mental do indivíduo quando este depara com informação nova para a qual ainda não existem estruturas novas. Schaffer, (2004:227).

<sup>8</sup> **Equilíbrio**, na teoria de Piaget, é o estado alcançado através da assimilação e da acomodação, quando o indivíduo absorveu e compreendeu nova informação. Schaffer, (2004:227).



As dificuldades enfrentadas pelos educandos durante o processo ensino-aprendizagem advêm, muitas vezes, em não saber como ligar o novo conhecimento ao já existente, ou então, em não conseguir actualizar as informações conhecidas. Neste sentido, torna-se pertinente utilizar procedimentos que permitam aos alunos experimentar, manipular, observar, envolvendo todos os sentidos se for possível, para que possam ligar os dados novos aos já existentes e, posteriormente, atribuí-los novas significações. Contudo, se pretendermos a aquisição de conhecimentos sólidos e duradouros é preciso proporcionar aos educandos situações em que possam mobilizar o novo saber elaborado de modo a o testar a operacionalidade e os limites na resolução de situações-problemas do quotidiano.

O professor tem um papel preponderante durante o processo de construção dos conhecimentos, pois cabe a ele organizar as condições e mediar as aprendizagens, convenientemente.

Ele não ensina. O aluno é que aprende a partir das suas próprias estruturas do pensamento. Resta a ele facilitar a aprendizagem disponibilizando meios didáctico imprescindível à elaboração e funcionamento do seu saber.

Na perspectiva construtivista, o aluno é o principal responsável pelo seu processo de aprendizagem. Portanto, é ele que constrói o seu conhecimento e desenvolve suas competências, habilidades e suas atitudes. Contudo, cabe ao educador apoiar o desenvolvimento do aluno, facilitando seu acesso a um conjunto de saberes previamente determinados nas planificações diárias. A actividade mental construtiva dos alunos aplica-se a bases que já tenham um grau adequado de elaboração, que são resultado de suas experiências de vida no processo de construção social. Assim, o aluno somente pode aprender mediante a actividade mental construtiva se os significados forem associados aos saberes culturais por ele já elaborados.

### **1.2.2 - Teorias sociocognitivas**

Existe um conjunto de teorias que tem um interesse particular pelas dimensões socioculturais da aprendizagem. Essas teorias opõem ao behaviorismo e ao cognitivismo. Bruner, 1998, (citado por Bertrand, 2001:115) afirma o seguinte: *“O erro do behaviorismo era apenas se interessar pelos comportamentos, ao passo que o erro*

*das ciências cognitivas era interessar-se pelos processos mentais, mas sem levar em consideração a cultura em que o indivíduo está mergulhado”.*

As teorias sociocognitivas diferem das psicocognitivas na medida em que colocam tónica ao aspecto sociocultural das aprendizagens, apesar de ambas serem consideradas construtivistas.

Analisaremos *as teorias sociocognitivas da aprendizagem social*, defendidas principalmente por Bandura e a teoria sócio histórica proposta por Vygotsky.

### **1.2.2.1 Teorias sociocognitivas da aprendizagem social**

Centramos a nossa análise na teoria de Albert Bandura, visto que surge como pioneiro na reflexão sobre a aprendizagem social. Criticou o behaviorismo de Skinner, considerando que as suas teorias se fundamentam, exclusivamente, a partir de experiências em laboratórios, excluindo as variáveis contextuais. Recusou, também as teorias humanistas pelo facto de centrarem tudo na pessoa.

Em 1986, apresenta no seu livro, *Social Foundations of Thought and Action*, uma teoria sociocognitiva interaccional, explicando as relações entre o ambiente, a acção e o pensamento. Explica o conceito sociocognitivo do seguinte modo: “a palavra *social*, porque o pensamento e a acção são essencialmente sociais; a palavra *cognitive*, porque os processos do pensamento influenciam a motivação, as emoções e a acção. ( Bertrand, 2001: 120)

### **1.2.2.2 Princípios da teoria sociocognitiva**

Pretendemos neste trabalho analisar os princípios que consideramos ser mais pertinentes. Centrar-nos-emos a nossa especial atenção aos princípios, a saber: influência mútua, a aprendizagem indirecta, a representação simbólica, a percepção da sua eficácia, a auto-regulação e a modelização.

### **1.2.2.3 Influência mútua**

Segundo Bandura, 1986, (citado por Bertrand, 2002: 120) a aprendizagem baseia-se nas interacções entre os factores socioculturais, pessoais e comportamentais. Deste modo,

aquilo que o autor observou opõe-se às teorias behavioristas de Skinner, segundo o qual a conduta humana depende unicamente da influência do meio. Também, opõe-se às teorias psicodinâmicas Freudianas que consideram que a conduta humana é motivada por instintos, necessidades e impulsos, de cada indivíduo.

#### **1.2.2.4 A aprendizagem indirecta**

Bandura é da opinião de que as pessoas não são obrigadas a fazer as coisas para aprenderem. Porém, podem fazê-las observando os outros a fazê-las. Ainda acrescenta que os indivíduos têm a capacidade de construírem conhecimentos de forma indirecta. Por conseguinte, qualquer pessoa é capaz de aprender através da observação dos resultados das acções de outras pessoas.

#### **1.2.2.5 A representação simbólica**

Segundo Bandura, 1986, (citado por Bertrand, 2002:121) «o ser humano possui uma certa *plasticidade* que depende daquilo que ele é, daquilo que faz, daquilo que quer fazer e daquilo que pensa que poderia fazer». Portanto, as diversas capacidades possuídas é que fazem dele um ser humano, tais como: capacidade prospectiva e retrospectiva.

#### **1.2.2.6 A percepção da sua eficácia**

Esta característica consiste «na percepção que a pessoa tem da sua capacidade de ter êxito e da sua eficácia nas intervenções», Bandura, 1986,1990; Gredler, 1992, (citado por Bertrand 2002:122).

Este autor considera que a aprendizagem e os actos dependem do juízo de valor que alguém faz das suas capacidades, pois a percepção de um indivíduo de que é capaz de ter êxito numa tarefa influenciará, inevitavelmente, os resultados do seu comportamento relativamente a futuras tarefas.

### 1.2.2.7 A auto-regulação

Segundo Bandura, 1977,1986, Gredler, 1992 (citado por Bertrand, 2002:122) as pessoas têm a capacidade de se auto-regularem, podendo agir em função das suas necessidades, modificando os seus actos de acordo com os resultados obtidos. Essa modificação resulta da reflexão sobre o que se passa, da observação e da análise do modo como pensa. Muitos autores chamam isto de *metacognição*.

### 1.2.2.8 A modelização

Esta sexta característica consiste na utilização de modelos A pessoa aprende imitando os outros, que denominou como sendo aprendizagem por mimetismo. Em certos casos, a criança imita uma pessoa que considera ser um modelo. Bandura, 1986, (citado por Bertrand, 2001:123).

### 1.2.2.9 A teoria do desenvolvimento sociocognitivo de Vigotsky

Segundo Schaffer (2004:245), a teoria do desenvolvimento sociocognitivo de Vigotsky é uma teoria construtivista na medida em que as crianças interpretam activamente o mundo à sua volta em lugar de aceitarem passivamente conhecimentos fragmentados que outros lhes fornecem. No entanto, ao contrário de Piaget, a sua teoria pode ser considerada contextualista, pois segundo ele as crianças fazem parte da sua sociocultura e o seu desenvolvimento está estritamente ligado à forma dessa cultura. A posição defendida por Vygotsky ficou conhecida por construtivismo social<sup>9</sup>.

Considera, por conseguinte, que o desenvolvimento cognitivo é um processo essencialmente social e necessita de ser entendido como a integração de três aspectos:

- **Cultural** – desempenha um papel preponderante na teoria de Vigotsky, no aspecto em que ele via a natureza humana como sendo basicamente um produto sócio- histórico, sustentado por ferramentas culturais. Estas referem tanto a

---

<sup>9</sup> **Construtivismo social** é a posição adoptada por Vigotsky e por outros autores, em que a aprendizagem das crianças se baseia no esforço activo para compreender o mundo e não na aquisição passiva, e que eles o fazem mais eficiente em conjunção com outros. Schaffer, (2004:227).

disposições psicológicas como a linguagem e a numeracia, produtos tecnológicos como livros, relógios e computadores. Estas ferramentas permitem que a criança compreenda o mundo de forma partilhada com outros membros da sociedade.

- **Interpessoal** – descrevem os mecanismos precisos através dos quais a cultura é transmitida às crianças no decurso dos seus contactos com indivíduos considerados mais competentes. Afirma que todo o conhecimento é social na sua origem, pois o desenvolvimento cognitivo é uma progressão do intermental para o intramental. Portanto qualquer competência intelectual é primeiramente desempenhada em conjunto com uma pessoa mais competente antes de a criança apropriar dela e a interiorizar. Ao serem aprendizes dessa pessoa, as crianças ficam aptas a funcionar a nível superior àquele de quando trabalham por si sós, e o seu verdadeiro potencial é mais rigorosamente avaliado nesse desempenho conjunto do que isoladamente. O intervalo entre o desempenho individual e o acompanhado – a zona de desenvolvimento proximal – é, além disso a área onde a criança tem mais probabilidades de beneficiar da instrução e onde os professores deverão então concentrar os seus esforços educativos.
- **Individual** – o contributo da criança considerada individualmente para o processo de aprendizagem foi reconhecido por Vigotsky mas recebeu pouca atenção da sua parte, exceptuando ter considerado a criança como estando activamente envolvida no seu próprio desenvolvimento. Poucos esforços fez para explicar o modo como a idade e a individualidade influencia o decurso da aprendizagem conjunta.

A obra de Vygotsky estimulou uma considerável actividade de investigação, grande parte da qual visando esclarecer a forma como o conhecimento é transmitido dos adultos para as crianças. Existem diversas obras descritas sobre as estratégias de “andaime”, que os adultos utilizam para ajudar as crianças a adquirir competências na resolução de problemas.

Actualmente são muitos os dados que confirmam a hipótese de Vygotsky, de que a capacidade das crianças para resolver problemas é fomentada pelo trabalho em cooperação, apesar de os benefícios ocorrerem apenas sob certas condições, que serão as mais eficazes neste campo. O valor da teoria de Vygotsky reside, acima de tudo, na

importância atribuída à visão das crianças no contexto do seu enquadramento sócio cultural e não as tratar como unidades isoladas do ambiente sociocultural de que fazem parte. No entanto, critica-se o facto de ter negligenciado a idade e a individualidade das crianças como influencias no desenvolvimento, e a não inclusão de aspectos emocionais no tratamento dos factores cognitivos e sociais.

### **1.2.3 - Abordagem por competência**

Segundo Roldão (2003:15), a reemergência da noção de competência prende-se com uma questão muito falada que é a ineficácia da escola. A escola como sendo uma instituição curricular que se define e se justifica socialmente por garantir que uma determinada quantidade de aprendizagens sejam adquiridas, surgiu historicamente a partir do século XVIII. Com a expansão da escolaridade e a heterogeneidade crescente da população estudantil os resultados esperados são cada vez menos conseguidos, com efeitos nefastos para todos os intervenientes no processo.

Um outro factor está intimamente ligado às crescentes exigências do mercado de trabalho, pois o crescimento e a complexidade da economia, imposta pela globalização, exigem cada vez mais o recrutamento de indivíduos capazes de aplicar o que aprenderam de uma forma inovadora e criativa.

Fazer com que alguém aprenda tem sido excluído em favor de «dar matérias». Através das exposições apoiadas num manual, o professor segue uma sequência de conteúdos esquecendo de que cabe à escola garantir as aprendizagens indispensáveis a uma boa integração social. Ainda, acrescenta que no fim desse caminho esconde-se a verdadeira questão curricular – ensinamos o quê? Para quê ensinar?

Uma reflexão sobre esta questão nos pode conduzir às *competências* que se deveria ajudar a construir em cada discente desde o ensino básico de modo a poderem integrar cabalmente na sociedade onde se encontram inseridos e, também, para que adquiram bases sólidas que lhes permitam continuar a aprender. A autora não menospreza a importância dos conteúdos transmitidos, pois considera que são importantes no desenvolvimento de competências, desde que sejam mobilizados adequadamente nos diferentes domínios do saber para resolver problemas que emergem na vida social, pessoal e profissional.

Partilhamos a opinião da autora, na medida em que alguém só pode mobilizar conteúdos e saberes que já tem construído. Segundo Roegiers e De Ketele, (2004:47) mobilizar diferentes capacidades e conteúdos é uma das características da competência. Portanto, um professor competente é aquele que consegue mobilizar diferentes saberes e uma grande quantidade de capacidades a saber: analisar uma situação, antecipar reacções, expressar-se adequadamente, questionar-se sobre o que faz, avaliar o seu trabalho, etc. No entanto, essa mobilização não é suficiente, pois deve ser feita na prática para que possa ter significado.

Considera, também, que ser competente na organização de uma aprendizagem não significa planear uma matéria e transmiti-la ao discente. No entanto, é preciso diagnosticar os pré-requisitos que o aluno dispõe, partir dos conhecimentos que já possuem, praticar um ensino diferenciado, ter sempre em consideração os aspectos afectivos e psicomotores da aprendizagem, avaliar as aprendizagens para que se possa propor medidas de remediação e ajudar os alunos a aplicarem os conhecimentos adquiridos em novas situações.

As competências abarcam também os alunos que, evidentemente, devem aprender a mobilizar, na prática, diversos recursos adquiridos anteriormente. Um aluno competente no que se refere à Protecção Ambiental não é aquele que simplesmente sabe como proteger o meio ambiente “de cor e salteado”. Isto não é suficiente para considerá-lo ser competente. Também, deve ser capaz de propor medidas e até intervir para proteger o seu meio.

Uma intervenção eficaz requer que o educando mobilize um conjunto de recursos e os utilize convenientemente, na realização de uma tarefa ou na resolução de um conjunto de situações significativas.

Segundo Roegiers e De Ketele (2004:52), “abordagem por competências dá um grande contributo às aprendizagens dos alunos, pois torna-as mais significativas, mais eficazes e também, permite criar bases indispensáveis às aquisições posteriores”.

O conceito de competência é diferente do de objectivo específico, pois a competência integra os conteúdos, as actividades a serem cumpridas e situações em que essas actividades são praticadas. Roegiers e De Ketele (2004:43) definem o objectivo

específico como sendo «*a expressão de uma intenção que se tem de fazer com que o educando exerça uma capacidade em determinado conteúdo*».

O objectivo específico só tem dois componentes (capacidade, conteúdo) enquanto que a competência engloba três componentes (capacidade, conteúdo, situação).

De Ketele, 1996, (citado por Roegiers e De Ketele 2004:45), define a competência como sendo «*um conjunto ordenado de capacidades (actividades) que são exercidas sobre os conteúdos em uma determinada categoria de situações para resolver problemas apresentados por estas*».

Com esta definição os autores conseguiram destacar e estabelecer a diferença entre os três componentes da competência.

Bem sabemos que o novo currículo para o Ensino Básico prevê uma pedagogia de integração. Esta nova abordagem não descarta a pedagogia por objectivos. É preciso que o discente crie situações de integração em que os educandos mobilizem um conjunto de recursos (capacidades, atitudes, aptidões, habilidades, saber-fazer, saber ser, etc.) construídos durante a aula, para que possam resolver de forma concreta situações-problema do dia-a-dia. Portanto, os momentos de integração deverão ser oportunidades de resolução de problemas significativos para que os educandos possam desenvolver competências de base<sup>10</sup> e competências de aperfeiçoamento<sup>11</sup>, indispensáveis à continuação dos estudos.

Pensamos que cabe às escolas básicas desenvolver principalmente as competências de base de modo que os educandos continuem a aprender. Deste modo, é preciso que os docentes estejam convenientemente capacitados para desenvolver essas competências nos educandos. Formar professores para trabalhar competências nos educandos é o próximo desafio do Ministério da Educação se este pretender implementar um currículo por competências com sucesso.

---

<sup>10</sup> «Uma **competência de base** é uma competência que deve ser necessariamente dominada pelo aluno para que possa entrar sem problemas em novas aprendizagens que a envolvam». Roegiers e De Ketele, (2004:51)

<sup>11</sup> «Chama-se **competência de aperfeiçoamento** – ou competência de extensão – uma competência que, em um contexto e um dado momento da formação, não é estritamente indispensável para a continuação das aprendizagens, no sentido de que um não-domínio desta não implica a capacidade de continuar as aprendizagens seguintes». Roegiers e De Ketele, (2004:52).



As teorias não são necessariamente contraditórias e nem constituem receitas. Consideramos que uma teoria deve ser encarada como um instrumento cuja utilidade é limitada, pois pode ser abandonada quando perder a fiabilidade. É necessário que os docentes actualizem e ampliem constantemente os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial e reflectam sobre tudo o que fazem e pretendem fazer para que possam descobrir a melhor via de ajudar cada aluno a construir e a desenvolver capacidades e competências que lhes permitam integrar na sociedade, continuar a aprender e evidentemente, ter uma vida digna que todos almejam



## **II CAPÍTULO**

### **1 - A REFORMA DO ENSINO EM CABO VERDE: UNIVERSALIZAÇÃO VERSUS QUALIDADE**

*“Para melhorar a qualidade de educação é preciso antes de mais, melhorar o recrutamento, formação, estatuto social e condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas”. Thompson, 1995, (citado por Delors, 1996:131).*

O combate ao analfabetismo, a necessidade de democratização do ensino e a crescente atenção à igualdade de oportunidades para todos originou a universalização da escolaridade básica obrigatória em Cabo Verde, conduzindo, deste modo, ao aumento acelerado do número de alunos, de instituições escolares, muitas vezes sem condições mínimas e, também de professores sem qualificação profissional.

Essa massificação do ensino impõe novos desafios, principalmente, aos docentes do ensino básico, pois é preciso que estejam convenientemente preparados e motivados para que consigam proporcionar uma educação básica de qualidade a todas as crianças e sem discriminação, às consideradas agressivas, conflituosas, com diversos problemas sociais e com dificuldades de aprendizagem, pois a universalização da qualidade implica facultar a todos alunos a oportunidade de adquirirem uma formação básica de qualidade independentemente do sexo, etnia, extracto social ou dificuldades de aprendizagem.

A reforma do ensino, particularmente no subsistema ensino, básico surgiu como uma nova abordagem para responder às demandas da actual sociedade cabo-verdiana, em constantes transformações e, evidentemente, cada vez mais exigente. Iniciou-se em 1991 com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-verdiano nº103/III/90, de 29 de Dezembro.

A partir de 1990 é reconhecida a obrigatoriedade do ensino básico, ao preconizar-se na Lei de Bases, que este nível de ensino é universal e obrigatório. Esta nova abordagem trouxe significativas melhorias, a saber:

- A constituição do Ensino Básico Integrado, organizado em três fases de dois anos cada;
- Organização de uma nova estrutura curricular, caracterizada pela unidade e integração disciplinar;
- Universalidade, obrigatoriedade, e gratuidade do EBI;
- Um ensino orientado por um professor generalista;

Ao se introduzir a monodocência foi necessário a massificação da formação dos professores, bem como a introdução de novas metodologias nos currículos de formação dos docentes, métodos e procedimentos comportamentais, que visassem a adopção de metodologias construtivistas, em que os educandos pudessem construir os seus próprios conhecimentos e não se limitassem a receber passivamente os conhecimentos, sem os questionar ou sem participar na sua construção.

A introdução de novos currículos foi precedida de uma fase experimental nos 1º, 3º, 5º anos de escolaridade, durante o ano lectivo 1992/93. Em 1993/1994 a experimentação, alongou-se aos alunos do 2.º, 4.º, e 6.º anos de escolaridade, numa amostra de 18 turmas nos concelhos da Praia, Santa Cruz, Santa Catarina, e em S. Vicente. A Referida experimentação visava avaliar a adaptação e qualidade das inovações introduzidas, para uma posterior generalização em 1994/1995.

A partir da reforma, a semana escolar passou a ser de cinco dias, totalizando vinte e duas horas e meia de tempo lectivo semanal, para os alunos. Os docentes tiveram um acréscimo de mais cinco tempos lectivos destinados à preparação, planificação,

coordenação pedagógica e outras actividades que a prática pedagógica exigir. Com isso, a carga horária dos professores perfeitamente vinte e sete tempos lectivos semanais.

A estrutura curricular do Ensino Básico Integrado passou a obedecer aos princípios da unidade curricular e integração disciplinar que o apelidou de Ensino Básico Integrado (EBI).

A unidade curricular implica o abandono do modelo do ensino básico anteriormente estruturado em dois níveis, de quatro e dois anos respectivamente, sendo o primeiro elementar e o segundo complementar. O currículo do ensino básico passou a ser concebido como um todo sequencial, em que cada etapa constitui, ou seja, representa uma etapa intermédia de consolidação e aprofundamento progressivo dos conhecimentos, atitudes e valores. A integração implica uma ordenação lógica das matérias curriculares, numa progressão em espiral dos conteúdos, correspondendo à maturidade e aos interesses dos alunos.

Consubstanciado na Lei de bases n.º 103/III/90, cap. III, art.º 19, a reforma pretendeu garantir:

- A igualdade do acesso a todas as crianças em idade escolar, sem discriminação por dificuldades de acesso à escola ou por qualquer outro tipo de diferença;
- Um melhor atendimento das diferenças individuais e dos diversos níveis de desenvolvimento;
- Uma maior capacidade de satisfação dos ritmos de progressão das crianças na sequência temporal de 6 anos;

Com a reforma preconizou-se, também, a melhoria e o aumento da rede escolar considerando ser factores imprescindíveis à promoção da qualidade da formação básica. Criou-se escolas em todas as localidades do país e melhorou-se, significativamente, as condições das que já existiam. Aumentou-se consideravelmente, o número de professores qualificados e introduziu-se metodologias mais relevantes que permitissem a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas dos professores. Preconizou-se que todo o processo tornasse mais científico, pondo de lado o ensino empírico, mecânico, baseado na memorização e na deposição de informações.

As exigências do mundo de hoje e da própria dinâmica que se imprimiu ao desenvolvimento do país, requer um sistema educativo capaz de promover um ensino de qualidade que permita ao educando desenvolver um conjunto de competências indispensáveis à resolução dos problemas e de situações diversas que apareçam no seu quotidiano. A reforma, incontestavelmente, protagonizou a universalização e a democratização do Ensino Básico em Cabo Verde. O que geralmente se questiona é se esta universalização traduz directamente na universalização da qualidade, visto que ainda não estamos preparados para proporcionar uma educação básica de qualidade às crianças com Necessidades Educativas Especiais e nem todos os professores estão convenientemente preparados para trabalharem com essas crianças. A Educação Especial está fazendo algo, mas ainda é insuficiente. É preciso que esses alunos sejam acompanhados sistematicamente por psicólogos, pedagogos e neurofisiológicos, pois há certos problemas que o professor não consegue resolver sozinho.

Pensamos que, também, é preciso reforçar a formação de professores no âmbito da educação especial, criar condições materiais e adequar a acessibilidade dos espaços físicos às crianças com deficiências motoras para que sintam que a escola também lhes pertence. É urgente incutir nos professores uma cultura de formação contínua para que procurem ampliar e actualizar constantemente os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial. Só assim será possível proporcionar aos educandos uma educação de qualidade que todos almejam.

### **1.1- A formação dos Professores**

*“Duma maneira geral, a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial”.*  
Gannicott e Throsby, 1994, (Citado por Delors, 1996:137).

Actualmente, a formação inicial não basta para que os professores tenham uma prática pedagógica de qualidade, pois a própria educação está em constantes mutações, exigindo, neste sentido, uma constante actualização e ampliação dos conhecimentos. Portanto, uma prática pedagógica de qualidade requer que o professor seja um investigador constante e também que reflecta sobre tudo o que faz e que pretende fazer para que possa acompanhar as mudanças que se operam a nível da educação.

Para que consigamos atingir esse desiderato é preciso criar uma cultura de formação contínua, pois, somos da opinião de que essa cultura não existe. É necessário que os professores desenvolvam durante a formação inicial bases sólidas que lhes permitam continuar a aprender para que possam orientar os educandos no sentido de adquirirem uma formação básica de qualidade.

Quadro n.º 1 – Professores por habilitação profissional e sexo.

Sexo	Instituto Pedagógico		MP <sup>12</sup>		2.ª Fase FEPROF <sup>13</sup>		1.ª Fase FEPROF		Frequência 2.ª Fase		EHPPE <sup>14</sup>		Sem Formação		Total	
	MF <sup>15</sup>	F <sup>16</sup>	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F
Total Nacional	1218	794	26	20	444	317	752	547	42	36	6	3	702	390	3190	2107

Fonte: Gabinete de estudos e Planeamento (Ministério da Educação e Ensino Superior) – 2004/05

O quadro acima apresenta os dados estatísticos da qualificação profissional dos professores do ensino básico, referentes ao ano lectivo 2004/05. São dados mais recentes obtidos do Gabinete de Estudos e Planeamento.

Num universo de 3190 professores do ensino básico ainda há 702 professores sem formação específica, correspondendo a uma taxa de 22%. Pensamos, que a qualidade das práticas pedagógicas é questionável enquanto temos um número significativo de docentes sem qualificação profissional em exercício de funções lectivas. É preciso que se invista mais na formação dos docentes em exercício de funções para que possam melhorar a qualidade das suas práticas pedagógicas que, evidentemente, influenciam a qualidade das aprendizagens dos alunos.

No entanto, não é de se descurar as grandes conquistas alcançadas no âmbito da formação dos professores do ensino básico. Com a aprovação do decreto lei n.º 18/88, in Supelmento ao B.O. N.º 10 de 9 de Março é criado o Instituto pedagógico (IP), prevendo-se o alargamento da escolaridade obrigatória e a reformulação dos conteúdos programáticos de modo a garantir a eficácia e a eficiência do subsistema ensino básico.

<sup>12</sup> MP – Magistério Primário

<sup>13</sup> FEPROF – Formação em Exercício dos Professores do Ensino Básico

<sup>14</sup> EHPPE – Escola de Habilitação de Professores se Posto Escolar

<sup>15</sup> MF – Masculino e Feminino

<sup>16</sup> F – Feminino

Em 1994, as Escolas do Magistério da Praia e do Mindelo passam a integrar o estatuto Orgânico e regulamentos de um Instituto de Formação de Professores para leccionarem até o sexto ano de escolaridade, consagrado no Decreto-lei n.º 26 /92, in B.O. N.º 8 de 22 de Fevereiro.

O Instituto Pedagógico (IP), para além da formação inicial levou a cabo outras formações, tais como: a formação em exercício e a formação contínua. A formação em exercício foi estruturada na 1ª fase e 2ª fase da FEPROF. A 1ª fase contemplava os professores habilitados com o 2º ano do ex-ciclo preparatório e a 2ª abrangia os professores diplomados pelas Escolas do Magistério Primário e os que concluíram a 1ª fase com a média final de 14 desde de que tivessem ex-5º ano completo. Os professores habilitados com o ex-7.º ano dos liceus que concluíram a primeira fase com sucesso também foram contemplados.

O IP, reconhecido como um estabelecimento de ensino vocacionado para formações de nível médio tem aspirações de elevar o seu nível de formação devido às crescentes necessidades de formação dos professores do ensino básico, sem perder, contudo, a sua vocação para formar agentes educativos de nível médio.

Em simultâneo com o processo de reforma curricular, fez-se um esforço em direcção à melhoria da motivação dos professores do ensino básico, que passou pela dotação da classe destes profissionais de um estatuto de carreira e consequentemente com mais regalias e melhorias salarial, (Decreto Legislativo n.º 11/93 de 13 de Setembro, B.O. N.º 34 I.ª série).

Essas mudanças visaram a melhoria da qualidade do ensino básico, a valorização profissional e social da classe docente e a melhoria dos programas de profissionalização dos professores. É de considerar as grandes conquistas alcançadas, mas é preciso que empenhemos cada vez mais na procura da qualidade que não depende exclusivamente das Escolas de Formação de professores.

Portanto, cabe aos docentes saberem aplicar na prática os conhecimentos adquiridos durante a formação e procurar, também actualizar e ampliar a sua cultura geral através da auto-formação, para que possam formar indivíduos reflexivos, inovadores e com



grande velocidade de pensamento e de adaptação, que constituem exigências da nova sociedade. Por outro lado, é preciso que se invista mais na formação contínua e na melhoria da qualidade de vida dos professores para que possam estar convenientemente preparados e motivados para enfrentar os novos desafios que a educação nos impõe.

## **1.2– Novos desafios e perspectivas do Sistema Educativo cabo-verdiano**

Com o intuito de dar resposta às exigências da sociedade em matéria de formação e qualificação de recursos humanos, a política Nacional de Educação vem implementando um conjunto de orientações, medidas e decisões, segundo as quais devem guiar o funcionamento e desenvolvimento do sistema educativo cabo-verdiano.

Com base nas normas constitucionais aplicáveis, a política nacional da educação está concretizada: No programa do governo para a VI Legislatura (2001 – 2005); nas Grandes Opções do Plano (Lei n.º 8/VI/2002, de 11 de Março); no Plano Nacional de Desenvolvimento (2002-2005), que inclui o Plano Nacional de Desenvolvimento do sector da Educação; no Plano Nacional de Educação para Todos (2002-2010) e no Plano Estratégico para a Educação (2003-2015).

O plano de acção de Educação para Todos visa atingir seis grandes objectivos, que foram identificados no Fórum Mundial de Dakar e adaptados à realidade cabo-verdiana:

- a) Desenvolver e melhorar todos os aspectos que dizem respeito à protecção e à educação da pequena infância, particularmente às crianças mais vulneráveis e desfavorecidas;
- b) Fazer com que até 2015 todas as crianças, especialmente as raparigas – com especial incidência nas camadas mais pobres –, as crianças que trabalham e as que são detentoras de necessidades educativas especiais – tenham acesso a um ensino básico de qualidade, o qual deve ser concluído com sucesso;
- c) Responder às necessidades educativas de todos os jovens, assegurando-lhes, segundo o princípio da equidade, o acesso a programas adequados ao ensino e a aquisição de competências indispensáveis para a sua vida quotidiana;
- d) Proporcionar aos adultos, com base na equidade, o acesso aos programas de alfabetização e de educação permanente, e reduzir até 50%, pelo menos, as disparidades actualmente existentes entre os sexos, no decorrer do decénio;

- e) Eliminar as disparidades entre os sexos nos ensinos primários e secundários, até o ano 2005, de modo a assegurar a igualdade relativamente aos programas, às instituições e aos sistemas de educação até 2015;
- f) Melhorar a qualidade da educação sob todos os aspectos, com vista a obter resultados reconhecidos e qualificáveis no domínio das aprendizagens, no concernente à leitura, à escrita, ao cálculo e às competências indispensáveis para a vida quotidiana.

Com o intuito de dar continuidade à reforma do sistema educativo cabo-verdiano, o Plano Nacional de Educação para Todos visa promover uma educação de qualidade para todos, independentemente do sexo, idade, situação financeira e de dificuldades de aprendizagens causadas por qualquer deficiência física, mental ou outras.

Após uma década da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo cabo-verdiano, que serviu de suporte jurídico à reforma do sistema educativo, particularmente a nível do ensino básico, convém que o Ministério de Educação tenha um Plano Estratégico para o sector da educação, cujo objectivo primordial será o de definir, até 2015, a missão da educação, a visão estratégica para o desenvolvimento do sector educativo, os valores a defenderem e a promover; os objectivos e as metas a serem alcançadas.

O Plano Estratégico para o sector educativo (2003 – 2015) baseia-se:

- ✓ No Programa do Governo para a VI Legislatura (2001-2005) – “com este programa pretende-se aprofundar e consolidar a democracia”, “incentivar um novo equilíbrio”, “promover um desenvolvimento sustentado”, “posicionar Cabo Verde no contexto da globalização mundial”. Este documento considera a Educação um “Desígnio Nacional”;
- ✓ Nas Grandes Opções do Plano (GOP) – antecede o Plano Nacional de desenvolvimento (PND), para o período de 2002 a 2005. Este documento traça uma visão estratégica para o desenvolvimento sustentado do país e particularmente, para o desenvolvimento dos recursos humanos, segundo o qual a educação é um elemento fundamental;
- ✓ No Plano Nacional de Desenvolvimento no sector da Educação – baseando na 3.<sup>a</sup> opção das Grandes Opções do Plano (GOP) (*Desenvolver o capital humano e orientar o sistema de ensino/formação para as áreas prioritárias do desenvolvimento*) derivam as seguintes orientações do Plano Nacional de desenvolvimento no sector da educação:

- O fortalecimento dos valores culturais e cívicos;
- A melhoria da qualidade e pertinência da educação;
- A modernização e adequação do sistema educativo;
- O relançamento e estruturação do sistema de formação e de aprendizagem;
- A gestão e sustentabilidade das instituições.

Num mundo globalizante em que as exigências são cada vez maiores cabe, particularmente aos docentes do Ensino Básico, primar pela eficácia e eficiência das práticas pedagógicas para que as crianças desenvolvam competências que lhes permitam integrar na sociedade, solucionar os problemas que apareçam, dar o seu contributo para o desenvolvimento do país, continuar a aprender e, evidentemente, viver com dignidade.



### III CAPÍTULO – PARA UMA QUALIDADE DE ENSINO POSSÍVEL: O CASO DO PÓLO EDUCATIVO N.º VI DE PAIOL

#### 1 - Caracterização do Pólo

O Pólo N.º VI de Paiol situa-se num bairro da Cidade da Praia chamada Paiol. É um Pólo de integração horizontal, visto que tem uma escola satélite denominada Lém Cachorro.

Quadro n.º 2 – Distribuição dos alunos por ano de escolaridade e sexo.

Ano de escolaridade	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	Total
Masculino	34	42	58	48	53	32	267
Feminino	31	42	58	57	46	42	276
Total – Masculino e Feminino	65	84	116	105	99	74	543

Fonte: Ficha de estatística (Pólo do Paiol) – 2006/07

Como se observa no quadro n.º 2, neste estabelecimento de ensino frequentam 543 alunos, sendo 267 do sexo masculino e 276 do sexo feminino. Não existe muita disparidade em termos de sexo o que significa que a equidade de género no acesso à educação está sendo respeitada.

A sede do Pólo, denominada Escola n.º IV de Paiol, possui sete salas de aula, por conseguinte catorze turmas, todas em bom estado de conservação, na medida em que o edifício foi recentemente restaurado. Tem água canalizada, casas de banhos em número suficiente, cozinha, gabinete do director e um pequeno pátio para a prática de Expressão

Físico-Motora. Entretanto, carece de outros espaços como biblioteca, sala de convívio e de reuniões.

Relativamente a recursos materiais e equipamentos, carece de materiais didácticos para a concretização das aulas, materiais desportivos e equipamentos informáticos. Na era que vivemos, hoje denominada, a era do conhecimento, os equipamentos informáticos podem ser incluídos perfeitamente no elenco dos recursos básicos de educação.

Segundo Chaves, 1998, (citado por Amaral, 2002: 8):

*“ Devido ao fato da tecnologia que o caracteriza é extremamente relevante para o acesso à informação e a construção do conhecimento. A informação e o conhecimento estão rapidamente se tornando o principal meio de produção, através do qual a nossa sociedade encontrou uma nova forma de gerar riquezas. E as tecnologias de informática estão intrinsecamente ligadas a esses desenvolvimentos”*

A Escola satélite, situada a trezentos metros da sede, possui seis salas de aulas e um total de doze turmas. No período de tarde funcionam somente três das seis salas, devido à crescente redução do número de alunos. As salas não se encontram em bom estado de conservação, visto que as paredes apresentam sujidades e marcas de materiais didácticos colados nas paredes. Algumas carteiras encontram-se em estado de degradação criando um certo desconforto para as crianças, para além de representarem referenciais degradantes do meio ambiente.

Para além de materiais didácticos e desportivos, necessita de um espaço para a prática de Expressão Físico-motora. Para nós é preocupante, visto que o currículo da terceira fase do ensino básico integra actividades desportivas e as crianças nesta fase necessitam de estímulos para o desenvolvimento psicomotor.

Quanto à segurança, os sucessivos actos de vandalismo constituem indicadores credíveis de que o Pólo não tem segurança, apesar de as duas escolas serem vedadas e terem um guarda-nocturno. A escola n.º IV de Paiol situa-se numa curva sem visibilidade. Nas proximidades da escola não existem nem passadeira nem uma sinalização que indica a aproximação deste estabelecimento de ensino. Será que não

estamos perante um cenário da violação dos direitos da criança? Não será a escola um espaço de protecção das crianças?

O público-alvo é oriundo de Achadinha Pires, Fazenda, Paiol, Lém Cachorro, Coqueiro, bairros caracterizados por défices socio-económicos e culturais significativos. Estes alunos necessitam de maior atenção por parte dos docentes, visto que segundo a opinião dos professores muitos são retidos e não são convenientemente acompanhados pelos pais e encarregados de educação.

Conclui-se que a participação dos pais e encarregados de educação na educação dos seus filhos carece de melhorias, visto que muitos não acompanham sistematicamente os seus educandos.

## 2 – Perfil dos professores

Quadro n.º 3 – Distribuição dos 21 professores observados por sexo, idade, Habilitações profissionais e Experiência profissional.

Sexo		Idade (anos)				Habilitação Profissional			Experiência Profissional (anos)			
M <sup>17</sup>	F <sup>18</sup>	20 a 25	26 a 34	35 a 44	45 a 55	1. <sup>a</sup> Fase	IP <sup>19</sup>	SQP <sup>20</sup>	5 a 10	11 a 16	17 a 25	+25
6	15	1	12	5	3	2	17	2	9	7	2	3
29%	71%	5%	57%	24%	14%	10%	80%	10%	43%	33%	10%	14%

Fonte: Dados recolhidos da ficha de observação – Paiol: 2007.

Num universo de vinte e um professores, quinze são do sexo feminino o que corresponde a uma taxa de 71%. Existe uma disparidade em termos de sexo, pois o número de docentes do sexo masculino é muito inferior ao do sexo feminino. Relativamente à idade, a maior parte dos docentes são jovens, visto que a maior percentagem (57%) situa-se na faixa etária entre vinte e seis e trinta e quatro anos (conferir o quadro n.º 3).

<sup>17</sup> M - Masculino

<sup>18</sup> F - Feminino

<sup>19</sup> IP – Instituto Pedagógico

<sup>20</sup> SQP – Sem Qualificação Profissional para docência

O corpo docente em funções lectivas é heterogéneo, em termos de qualificação profissional, pois, 80% têm a formação completa do ensino básico ministrada pelo Instituto Pedagógico (IP), 10% têm a 1.<sup>a</sup> fase de FEPROF e 10% são monitores especiais sem qualificação profissional para a docência. Uma percentagem, significativa de docentes (43%) não têm mais de dez anos de experiência profissional.

Segundo a Gestora do Pólo a escola tem um quadro estável, pois não há muita mobilidade dos professores:

*“Penso que o corpo docente deste Pólo é estável, visto que as pessoas que trabalham aqui dificilmente mudam para outras escolas. Os que trabalham com uma turma, principalmente se forem alunos da primeira classe querem levá-los até quarta classe, pelo menos”.* (Gestora do Pólo do Paiol, 2007)

### **3 – Análise dos factores de eficácia das práticas pedagógicas dos professores do Pólo do Paiol**

Com base nos factores, **plano de aula, espaço pedagógico, caderno diário dos alunos e avaliação do rendimento dos alunos**, tenciona-se fazer a análise da eficácia das práticas pedagógicas dos 21 docentes que leccionam as três fases do ensino básico no Pólo do Paiol.

Importa-se, em primeiro de tudo, fazer uma análise global da eficácia, com base na amostra escolhida a nível de cada factor e requisito. Seguidamente, far-se-á a análise dos resultados dos professores que obtiveram resultados críticos relativamente a cada requisito, visto que nem todos tiveram resultados acima do limite crítico estabelecido (74%). Também, pretende-se cruzar os dados da observação naturalista e indirecta e das entrevistas feitas ao Gestor, ao Coordenador Pedagógico, aos alunos e aos professores.



### 3.1 – Factor - plano de aulas

Quadro n.º 4 – Resultado, global, do factor Plano de aulas

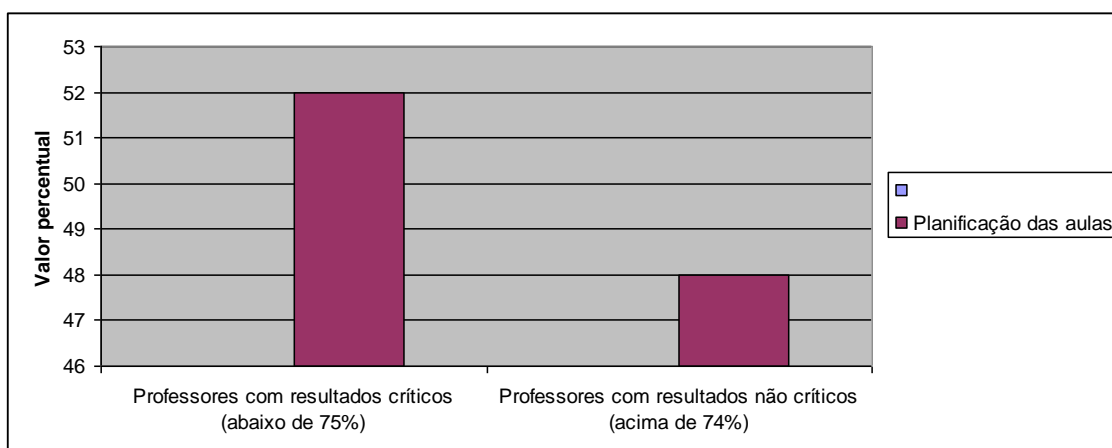
<b>Factor – Plano de aulas</b>			
<b>Requisito</b>	Pontuação máxima	Pontuação média obtida	Resultado em%
Planificação das aulas	30	23	77%

Fonte: Dados recolhidos da observação naturalista – Paiol: 2007.

Como se observa na tabela, a nível do Pólo, o *factor plano de aula* constituído por um único requisito, planificação das aulas, constitui um ponto não crítico para as práticas pedagógicas dos vinte e um professores do Paiol, visto que, tem um resultado acima do limite crítico preestabelecido (74%).

Apesar desse factor apresentar resultados não críticos (77%), a nível do Pólo, interessa-nos analisar os resultados por professor observado, pois nem todos cotaram uma percentagem não crítica.

Gráfico n.º 1 – Resultado dos professores relativamente ao único requisito do factor planificação de aulas



Fonte: Dados recolhidos da observação naturalista – Paiol: 2007

Da análise dos resultados de cada um dos professores observados, 52% obtiveram valores inferiores a 75%, relativamente ao requisito planificação de aulas. (Ver gráfico n.º 1).

Verificou-se que esses docentes com resultados críticos planificam mas, com alguma insuficiência, visto que ao planificarem não consideram as características sócio-culturais das crianças, as suas aprendizagens anteriores e as características da turma. Também, não constam no plano o tempo estipulado para cada actividade.

Cortesão e Torres (1994:113) escreveram:

*“Só artificialmente se pode considerar a escola separada do meio. As paredes da sala de aula são unicamente barreiras físicas, barreiras essas totalmente permeáveis aos problemas, interesses e hábitos culturais da zona em que está inserida. Se esses factores, aparentemente estranhos à turma, não são considerados nas propostas de aprendizagem, propostas essas que no plano a médio e sobretudo a curto prazo têm de ser pensadas com pormenor, corre-se o risco de não interessarem ou de serem inacessíveis aos alunos”.*

Quando o professor planifica se tiver em conta as características sócio-culturais das crianças, as suas aprendizagens anteriores e as características da turma, as possibilidades de êxito durante o desempenho das aulas serão maiores, pois será mais fácil criar um ambiente favorável à aprendizagem.

Constatou-se, que alguns desses professores não conseguem conciliar os estudos e planificação das actividades:

*“Normalmente, nos fins-de-semana, planifico as aulas para três dias. Os outros dois dias planifico durante o intervalo, ou enquanto as crianças estiverem a fazer um exercício”.*

Por um lado, as aulas não são convenientemente preparadas, visto que o entrevistado não disponibiliza o tempo necessário à planificação e à elaboração de materiais didácticos, por outro lado, as crianças não são acompanhadas durante a realização de determinadas actividades.

Nos primeiros anos de escolaridade, os alunos precisam de um acompanhamento sistemático, visto que ainda não conseguem ser autónomos. Vão ganhando a autonomia

pouco a pouco. Quando o professor os apoia durante a realização das tarefas, detectando as dificuldades e propondo medidas de remediação de imediato, que Alarcão (1994:56) apelida de avaliação interactiva, conseguirão terminar as suas tarefas. Quando não conseguem terminar as tarefas vão perdendo a auto-estima que, portanto, repercute na qualidade das suas aprendizagens.

Segundo Delors (1996:80) *“os primeiros anos de educação podem considerar bem sucedidos se conseguirem transmitir aos indivíduos as bases que façam com que continuem a aprender ao longo da vida, no trabalho mas também fora dele”*.

Pensamos que a formação básica, principalmente nos primeiros anos, tem um papel preponderante na formação das atitudes das crianças, face ao estudo. É preciso despertar o interesse pela procura do conhecimento desde a mais tenra idade, visto que as rápidas transformações que se operam a nível mundial nos exigem uma constante actualização dos conhecimentos para que possamos acompanhar essas mudanças e, evidentemente viver com dignidade.

Somos da opinião de que os docentes devem actualizar constantemente os seus conhecimentos, para que possam crescer pessoalmente e profissionalmente, mas é preciso saber conciliar o trabalho e os estudos para que as crianças não sejam prejudicadas.

Somos da opinião de que uma prática pedagógica que visa a formação de todos os educandos, independentemente das diferenças sociais e individuais, requer que o professor tenha um plano de acção que oriente toda a actividade desenvolvida na sala de aula, visto que permite eliminar antecipadamente, dificuldades que constituiriam barreiras no sucesso da aprendizagem posterior dos alunos. No entanto, não quer dizer que não se deve sair do plano, visto que há situações que aparecem na sala de aula que, obviamente, impõem ao professor mudar de rumo.

Gama 1998 (citado por Cortesão e Torres, 1994:71) diz: *“Tenho verificado que as melhores aulas da minha curta vida surgiram de repente, por causa de uma palavra, de uma insignificância em que eu não pensava antes”*.

O fio condutor existente numa planificação é importante. No entanto, convém que seja flexível de modo a permitir ao docente mudar de rumo ou introduzir novos elementos, pois às vezes aparece uma forma mais rica ou mais adequada de orientar uma determinada actividade e que deve ser, convenientemente aproveitada.

### 3.2 – Factor – organização e higiene do espaço pedagógico

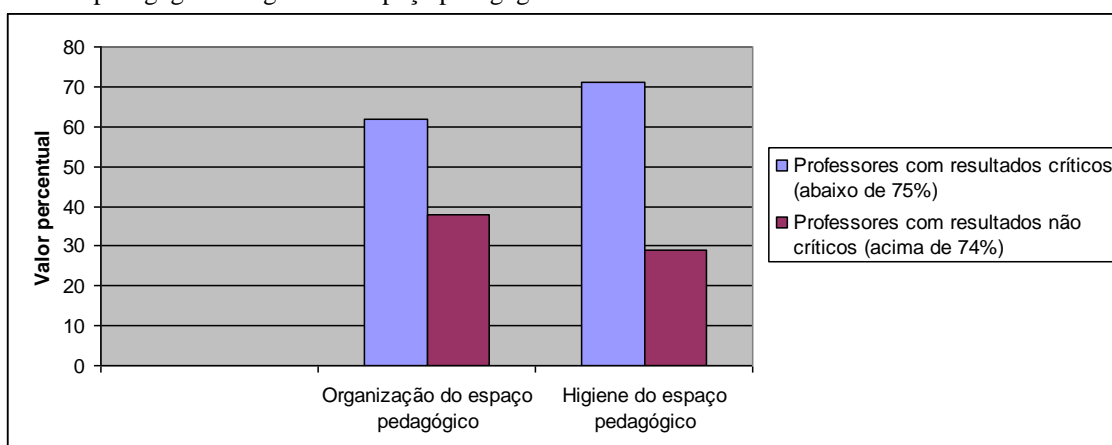
Quadro n.º 5 – Resultados do factor organização e higiene do espaço pedagógico, a nível do Pólo

Factor – Organização e higiene do espaço pedagógico			
Requisitos	Pontuação máxima	Pontuação média obtida	Resultado em%
Organização do espaço pedagógico	15	10	67%
Higiene do espaço pedagógico	15	11	73%
Total – Factor	30	21	70%

Fonte: Dados da observação naturalista – Paiol: 2007.

Como se constata no quadro, globalmente, o factor **espaço pedagógico**, constituído pelos requisitos *organização do espaço pedagógico e higiene do espaço pedagógico* constitui um ponto crítico para as práticas pedagógicas dos professores do Pólo do Paiol, na medida em que obteve um resultado de 70%.

Gráfico n.º 2 – Resultado dos professores relativamente aos requisitos organização do espaço pedagógico e higiene do espaço pedagógico



Fonte: Dados da observação naturalista – Paiol: 2007.

Como se observa no gráfico, relativamente ao requisito *organização do espaço pedagógico*, 62% dos professores atingiram valores inferiores a 74% (limite crítico).

Através da observação naturalista e indirecta e da análise de entrevistas aplicadas aos professores, aos alunos e ao gestor concluímos que as causas da baixa percentagem relativamente ao requisito *organização do espaço pedagógico* não estão directamente ligadas às práticas pedagógicas dos professores.

Todos os docentes que obtiveram o resultado crítico são da opinião que envidam todos os esforços no sentido de terem um espaço bem arrumado, só que o mau estado em que as carteiras se encontram não permite uma organização adequada do espaço pedagógico.

Segundo uma professora entrevistada, os alunos têm consciência de que o mau estado das carteiras cria um certo desconforto durante a realização das actividades:

*[...] “Mal a Senhora Ministra entrou na nossa sala, uma aluna caiu da carteira onde estava sentada. Outra aluna, não satisfeita com o sucedido, voltou para a Senhora Ministra e disse: - Senhora Ministra, estas carteiras precisam ser trocadas porque estão muito velhas” [...]*

Segundo Thompson, 1995, (Citado por Delors, 1996:131) para melhorar a qualidade de educação não basta melhorar o recrutamento, formação e estatuto social dos professores. Também, é necessário melhorar as condições de trabalho para que os professores e alunos estejam motivados a darem o máximo de si.

Se os docentes não estiverem convenientemente motivados dificilmente conseguirão praticar um ensino de qualidade, pois a motivação é que lhes dão a vontade de exercer níveis elevados de esforços no sentido de alcançarem o principal objectivo que é o sucesso de todos os educandos.

Quanto à ornamentação das salas e exposição de materiais didácticos 42% dos observados são da opinião de que ornamentam a sala e expõem materiais, entretanto o trabalho deles vai água abaixo, devido aos sucessivos actos de vandalismo.

Segundo a gestora do Pólo há um certo descontentamento por parte dos professores relativamente à ornamentação e embelezamento da sala:

*“Muitos professores embelezam a sala e expõem os materiais utilizados para concretizar as aulas, porém, durante as férias, os seus materiais são danificados por vândalos que entram nas suas salas de aula”.*

Como é possível facilitar a aprendizagem dos alunos enquanto temos salas com mobiliários em estado degradante e com paredes despidas que dão uma sensação de tristeza e desconforto. Um ambiente alegre, organizado e embelezado para além de criar um clima favorável à aprendizagem dá uma sensação de bem-estar, que evidentemente, aumentará a satisfação de todos os intervenientes no processo educativo.

Como se vê no quadro, 71% dos professores cotaram resultados críticos no requisito *higiene do espaço pedagógico*. Através da análise dos dados constatou-se que 14% desses docentes trabalham no período de manhã e 24% trabalham no período de tarde.

Os que leccionam no período de manhã revelaram que frequentemente, quando entram às oito horas encontram papéis atirados pelo chão, teias de aranha por todos os cantos da sala e poeira pousada no chão e no mobiliário. Para que não haja perda de tempo, recolhem os papéis que se encontravam atirados pelo chão e iniciam as aulas. Durante o intervalo, alguns voluntários varrem a sala. Os 24% que trabalham no período de tarde revelaram que encontram a sala suja, também.

A gestora do pólo tem a consciência de que a higiene do espaço pedagógico é um ponto crítico, a nível da escola:

*“A limpeza das salas é o maior problema que enfrentamos neste momento na Escola do Paiol, visto que temos um único quadro de limpeza que, no entanto, limpa somente quatro das sete salas, alegando que ela não pode limpar todas porque se encontra com problemas de saúde.*

*Como temos uma cantina alugada por cinco mil escudos, contactei uma senhora para limpar as três salas restantes, só que agora ela está a limpar de três em três dias, justificando que os cinco mil escudos não dão para mais”.* (Gestora do Pólo do Paiol, 2007)

Viver num ambiente saudável é um dos direitos de todos os humanos, portanto, as crianças têm o direito de estudarem num ambiente salutar. Pensamos que não devem

acomodar-se a determinados problemas que a escola enfrenta, pois os problemas sempre existiram e continuam a existir se a acção não for para a mudança de atitudes e comportamentos. É necessário um envolvimento de toda a comunidade educativa na procura de soluções para os problemas que a escola enfrenta.

Se quisermos desenvolver nas crianças competências indispensáveis à resolução dos problemas que aparecem na sociedade, elas não devem ser excluídas. Portanto é preciso envolvê-las na resolução dos problemas existentes na escola para que tomem consciência que devem dar o seu contributo na construção de um mundo em que todos vivam com dignidade.

Importa nos referir que a resolução do problema que a escola enfrenta, relativamente à higiene do espaço pedagógico passa pela mudança de atitudes e comportamentos perante o lixo, pois os papéis não vão parar no chão se não forem atirados. Os problemas ambientais, multiplicam-se cada dia que passa. Urge consciencializarmos que estamos a destruir a nossa própria casa.

É um imperativo que o professor aproveite essas situações desagradáveis que aparecem durante as suas actividades pedagógicas para desenvolver nas crianças competências relacionadas à protecção ambiental.

### 3.3 – Factor – desempenho durante as aulas

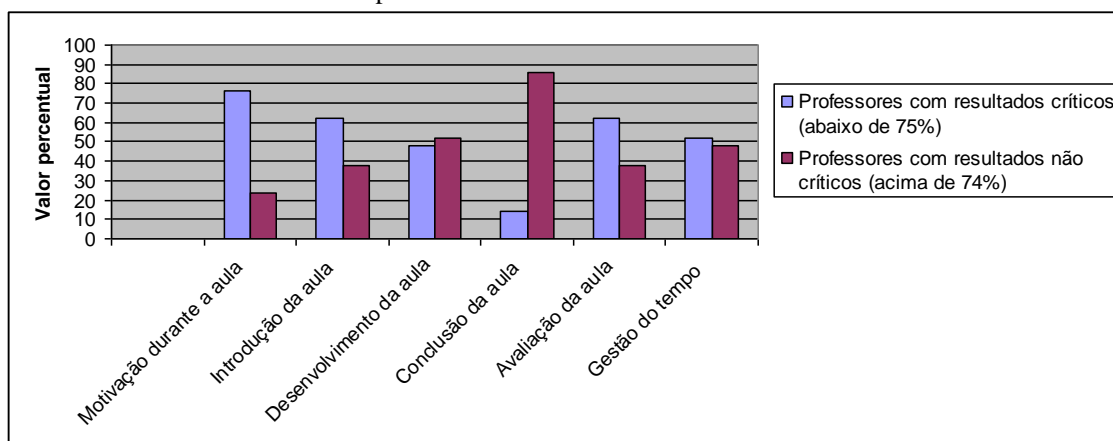
Quadro n.º 6 – Resultados, globais, dos requisitos 4,5,6,7,8, e 9 referentes ao factor desempenho durante a aula.

Factor – Desempenho durante as aulas			
Requisito	Pontuação máxima	Pontuação média obtida	Resultado em%
4 - Motivação durante a aula	15	10	67%
5 - Introdução da aula	15	12	83%
6 - Desenvolvimento da aula	215	160	74%
7 - Conclusão da aula	15	11	73%
8 - Avaliação da aula	15	11	73%
9 - Gestão do tempo	10	08	80%
Total – Factor	345	260	75%

Fonte: Dados da observação naturalista – Paiol: 2007.

Da análise do quadro acima constata-se que, globalmente, o factor **desempenho durante as aulas** é um ponto não crítico para as práticas pedagógicas dos professores, visto que atingiu 70 pontos percentuais. Os requisitos com resultados críticos são: desenvolvimento da aula (74%). Conclusão da aula e avaliação da aula.

Gráfico n.º 3 – Resultados dos professores, em percentagem, relativamente aos requisitos motivação, desenvolvimento, introdução, desenvolvimento da aula, avaliação e conclusão, referentes ao factor desempenho durante as aulas



Fonte: Dados da observação naturalista – Paiol: 2007.

Como se constata no gráfico n.º 3, com excepção da *conclusão da aula*, houve uma alta percentagem de professores com resultados críticos nas outras características:



*motivação durante a aula (76%), introdução da aula (62%), desenvolvimento da aula (48%), avaliação da aula (62%) e gestão do tempo (52%).*

Das observações feitas concluímos que as canções e as histórias utilizadas na motivação tiveram um efeito pouco duradouro, visto que o interesse e o empenhamento dos alunos não permaneceram ao longo da aula. Esses docentes manifestaram que é difícil escolher canções e histórias que motivem todas as crianças.

Segundo Roegiers e De Ketele (2004:87) “ *uma situação significativa mobiliza o educando, dá-lhe vontade de se colocar em movimento e dá sentido ao que ele aprende*”.

Partilhamos a mesma opinião desses autores, visto que as situações significativas, também estimulam os educandos a implicarem nas actividades educativas. Entretanto, torna-se necessário fornecer-lhes uma variedade de opções, pois, o que é significativo para uma criança de um meio rural pode não ser para outra de uma aldeia piscatória.

Bem sabemos que praticar um ensino diferenciado, considerando a realidade e as expectativas de cada educando, não é tarefa fácil, tendo em conta as turmas numerosas ainda existentes. Contudo, é preciso que o professor descubra a melhor forma de motivar os alunos, pois, se não estiverem convenientemente motivados, dificilmente conseguirão construir conhecimentos de qualidade.

Através da observação naturalista e indirecta verificou-se que 62% dos professores não aproveitam as experiências e os conhecimentos prévios dos educandos para levá-los a construírem novos saberes.

*“A teoria de aprendizagem de Ausubel propõe que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados para que possam construir estruturas mentais utilizando como meio, mapas conceptuais que permitem descobrir outros conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz” (Citado por Pellizari, 2004:15).*

Pensamos que é necessário aproveitar as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos para que construam conhecimentos duradouros, pois os conteúdos adquiridos mecanicamente para além de terem uma duração limitada, não facilitam a aquisição de novos saberes que, naturalmente, são considerados de qualidade se forem construídos pelos próprios educandos.

Através da observação indirecta concluímos que esses docentes desconhecem muitas teorias contemporâneas de educação.

Segundo Delors (1996), “a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial”.

Com a universalização do ensino entram na escola crianças de meios familiares desfavorecidos e com grandes dificuldades de aprendizagem que, evidentemente, impõem desafios acrescidos aos docentes. Logo, os conhecimentos que os docentes adquirem durante a formação inicial já não são suficientes para abastecerem ao longo da sua carreira profissional.

É preciso que haja uma cultura de formação contínua para que actualizem e ampliem constantemente os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial. Por outro lado, os professores sem formação específica para a docência deverão ser acompanhados sistematicamente pelos Supervisores/Coordenadores pedagógicos e Gestores dos Pólos Educativos para que de uma forma colaborativa/reflexiva cresçam profissionalmente.

Relativamente ao desenvolvimento da aula, uma alta percentagem de professores (95%) não atendem adequadamente as crianças, supostas terem necessidades educativas especiais. (ver apêndice 3).

Observou-se que essas crianças, normalmente são colocadas no fundo da sala, visto que a maioria dos professores consideram que não aprendem.

Alguns docentes revelaram que necessitam do apoio de psicólogos, visto que não estão preparados para diagnosticar a gravidade das dificuldades dessas crianças:

*“Preciso de apoio de um psicólogo, pois não sei fazer um diagnóstico para saber qual é a gravidade das dificuldades dessas crianças”.*

A universalização da qualidade requer que se crie condições para que as crianças com necessidades educativas especiais permaneçam na escola e construam conhecimentos de qualidade. Neste sentido, é preciso que aquelas que são portadoras de deficiências ou de distúrbios sócio-afectivos sejam acompanhadas por psicólogos, pedagogos e neurofisiológicos.

É preciso que haja sensibilidade para os problemas dessas crianças visto que necessitam de muito amor e carinho para que permaneçam na escola mesmo que não aprendam a ler e escrever.

O professor deve ser um investigador constante dentro da sua sala de aula para que descubra as potencialidades de cada um dos seus alunos, pois muitos alunos têm dificuldades em aprender a ler e escrever, mas podem ser bons artesãos, pintores, desportistas, etc.

Para que essas crianças obtenham a integração desejável, com outros alunos que frequentam a mesma escola, é preciso prestar-lhes apoios especiais expondo-os a situações de aprendizagem tão variadas quanto possível, de modo a satisfazer as suas características pessoais e potenciar as suas aptidões.

Durante as observações verificamos que muitos alunos do primeiro ano de escolaridade têm dificuldades em escrever na linha, omitem letras e sílabas, no entanto não são acompanhados durante a realização das actividades.

Pensamos que as crianças nos primeiros anos de escolaridade necessitam de um apoio sistemático do professor visto que ainda não conseguem ser autónomas. Vygotsky, acreditava que o desenvolvimento cognitivo da criança ocorre essencialmente em consequência da sua interacção com pessoas mais competentes e mais conhecedoras e para que consigamos apoiar os educandos no desenvolvimento das suas capacidades é preciso centrar atenção na zona de desenvolvimento proximal. Segundo, Vygotsky 1956 (Citado por Schaffer 2004, pag. 226) a zona de desenvolvimento proximal “é o espaço que fica entre aquilo que a criança já sabe e aquilo que é capaz de aprender quando com

orientação”. Considera que é nessa zona que devemos centrar a nossa atenção para que a criança possa elaborar os seus próprios conhecimentos.

Os primeiros anos de escolaridades são decisivos na formação básica da criança. Portanto o professor deve criar condições para que construam competências indispensáveis à resolução dos problemas que apareçam no quotidiano.

Constatou-se que 95% dos professores dão pouca atenção aos conceitos relacionados à cidadania valores e direitos humanos.

Através da observação indirecta conclui-se que esses docentes não aproveitam as situações conflituosas que apareçam na sala para levar os alunos a aprenderem a aceitar as opiniões contrárias dos colegas e a esperarem, também a sua vez para falarem. É preciso estimular os alunos a agirem uns com os outros com espírito de fraternidade, cooperação e solidariedade, para que no futuro contribuam para que haja um mundo de paz, amor e fraternidade.

Relativamente à avaliação da aula 62% dos professores não acompanham os alunos durante a realização das actividades, de modo a proporem medidas de remediação, de imediato. Na maioria das vezes, os exercícios são corrigidos na secretária.

Segundo Cortesão e Torres (1996:59) *“nas práticas quotidianas os alunos apresentam diferentes aptidões para realizar as actividades de aprendizagem, o que, numa perspectiva clássica, determinará diferentes graus de consecução da mesma aprendizagem. Actualmente parte-se de princípio que este resultado é inaceitável, pois deverá ser realizado por todos ou quase todos os alunos”*.

Pensa-se que é possível fazer com que todos ou quase todos os alunos terminem as tarefas desde que se disponibilize um apoio adequado e o tempo suficiente para realizar uma determinada tarefa. Portanto, o professor deve respeitar o ritmo de aprendizagem de cada discente, concedendo mais tempo aos que dele necessitam.

Observamos também que esses 62% de professores com resultados críticos não criam situações de integração em que os educandos mobilizam um conjunto de recursos para resolverem situações problemas.

Enquanto os docentes não conseguirem fazer com que todos os seus educandos desenvolvam competências indispensáveis à resolução dos problemas que aparecem no quotidiano, mudem de atitudes e comportamentos perante o ambiente e adquiram valores relacionados à Cidadania e Direitos Humanos e não se pode considerar que há universalização da qualidade. Essa universalização implica também, que se crie condições para que todas as crianças independentemente de sexo, etnia, extracto social ou dificuldades de aprendizagem permaneçam na escola e construam conhecimentos de qualidade.

Quanto à gestão do tempo 52% dos docentes não gerem adequadamente o tempo, visto que gastam muito tempo durante a realização das tarefas.

Durante a observação naturalista verificou-se que quando as actividades demoravam muito tempo os alunos apresentavam sinais de cansaço e desinteresse.

Pensa-se que o tempo estabelecido para uma actividade não pode ser rígido. No entanto, deve ser doseado de acordo ao nível etário, às capacidades das crianças e à própria natureza das actividades, pois actividades muito prolongadas provocam a perda de interesse e motivação, principalmente, se não forem interessantes para as crianças.

A Coordenadora do Pólo tem conhecimento que esses docentes não cumprem o tempo estipulado para cada actividade, pois o tempo para cada actividade não é contemplado no plano:

*“Quando visito os professores deixo recomendações para a melhoria da elaboração dos planos de aula, mas nem sempre acatam as recomendações”.*

Através da observação indirecta constatamos que os professores têm opinião contrária, pois alegam que não são apoiados pelos coordenadores.

Os coordenadores também são supervisores, por isso, durante o processo de supervisão, devem criar condições para que a relação interpessoal seja dinâmica e facilitadora do desenvolvimento profissional e de aprendizagem contínua do professor. Entretanto, é preciso que haja um clima de confiança, responsabilidade e uma mentalidade aberta para que de uma forma colaborativa/reflexiva procurem a melhor via de resolver os problemas.

A complexa tarefa de supervisão requer um acompanhamento sistemático do professor de modo a descobrir as insuficiências e as causas dos seus problemas para que a intervenção do supervisor tenha o objectivo de fornecê-los apoios que lhes permitam solucionar os problemas que apareçam no quotidiano. Só assim poderão reconhecer o supervisor/coordenador como um colega mais experiente e com mais conhecimentos e sempre disponível em procurarem juntos as soluções para os problemas e constrangimentos que são inevitáveis mas, possíveis de serem solucionados com o empenhamento e colaboração de todos os intervenientes no processo educativo. É fundamental que os problemas se transformem em oportunidades de reflexão e mudanças positivas.

### 3.4 – Factor – caderno diário dos alunos

Quadro n.º 7 – Resultado, globais, dos requisitos 10 e 11, referentes ao factor caderno diário dos alunos.

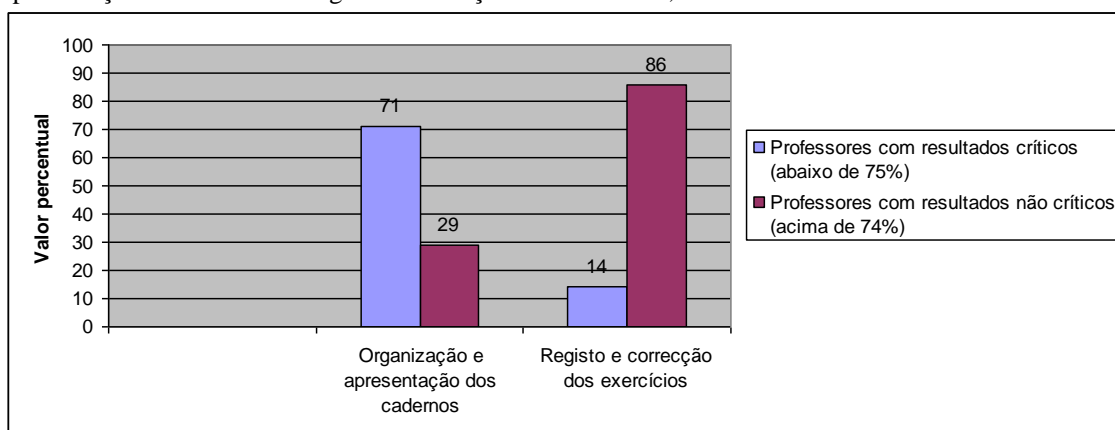
Factor – Caderno diário dos alunos			
Requisito	Pontuação máxima	Pontuação média obtida	Resultado em%
10 – Organização e apresentação dos cadernos	10	7	70%
11 – Registo e correcção dos exercícios	10	08	80%
Total – Factor – Caderno diário dos alunos	15	20	75%

Fonte: Dados da observação naturalista – Paiol: 2007.

Como se observa no quadro acima, globalmente o factor caderno diário dos alunos é um ponto não crítico para as práticas pedagógicas dos professores, visto que cotou setenta e cinco pontos percentuais.

Relativamente ao requisito, organização e apresentação dos cadernos, globalmente os professores situaram abaixo do limite crítico (74%), visto que obtiveram um resultado de 70%.

Gráfico n.º 4 – Resultados dos professores, em percentagem, relativamente aos requisitos organização e apresentação dos cadernos e registo e correcção dos exercícios, do factor caderno diário dos alunos



Fonte: Dados da observação naturalista – Paiol: 2007.

Como se constata no gráfico n.º 4, 71% dos professores obtiveram resultados críticos, relativamente à *organização e apresentação dos cadernos*. Quanto ao requisito, *registo e correcção dos exercícios* somente 14% dos professores tiveram uma avaliação crítica.

Verificamos que a maioria dos alunos desses professores que situaram abaixo do limite crítico (74%) não têm um caderno bem arrumado, visto que começam a escrever numa folha e depois saltam para outra folha. Observamos, também que muitos alunos tinham cadernos desprovidos de capas e cheios de borrões.

Alguns docentes atribuem a culpa aos alunos alegando que todos os dias chamam atenção para o aspecto da higiene e arrumação dos cadernos:

[...] “Já cansei de chamá-los atenção, mas não ouvem”.

Através da observação naturalista viu-se que alguns alunos tiram folhas nos cadernos e metem debaixo das carteiras que depois vão parar no chão, pois muitas salas não têm um caixote para colocar o lixo.

O Caderno Diário do Aluno é o espelho das práticas pedagógicas dos professores, visto para além de ser um indicador da higiene, da ordem e da disciplina, traduz a evolução das aprendizagens dos alunos. Também através dele se sabe o que foi trabalhado anteriormente, visto que todos os registos e as correcções dos exercícios devem constar ali.

Se o papel da escola é preparar os educandos para a vida é preciso que desde cedo aprendam a ser arrumados e organizados. Se essas competências não forem desenvolvidas na escola, dificilmente consegue-se ter uma sociedade mais organizada e com melhores condições higiénicas, visto que a escola influencia a sociedade e a sociedade, por sua vez, influencia a escola.

Segundo Grand Maison, 1976, (citado por Bertrand, 2002:151) “ *educar é favorecer a emergência de novas ferramentas de transformação do real vivido por todos nós, é dar aos estudantes os meios para transformar a realidade, é assegurar a nossa evolução mútua, é interpretar e transformar a vida quotidiana, é viver.*

Pensamos que cabe à escola fornecer aos educandos ferramentas que lhes permitam participar na promoção de uma sociedade mais organizada, pois ela tem esse nobre papel de transformar e mudar para melhor as condições e o estilo de vida de cada um de nós e da sociedade em geral.

### 3.5 – Factor – avaliação do rendimento dos alunos

Quadro n.º 8 – Resultados globais, dos requisitos 12 e 13, referentes ao factor avaliação do rendimento dos alunos

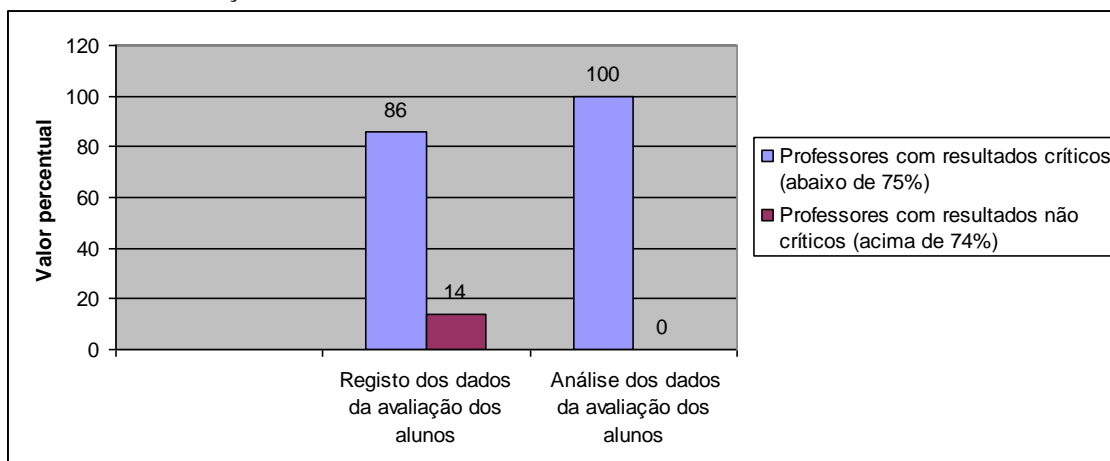
Factor – Avaliação do rendimento dos alunos			
Requisito	Pontuação máxima	Pontuação média obtida	Resultado em%
12 – Registo dos dados da avaliação dos alunos	20	14	70%
13 – Análise dos dados da avaliação dos alunos	10	04	40%
Total – Factor – Avaliação do rendimento dos alunos	30	16	60%

Fonte: Dados da observação naturalista – Paiol: 2007.



Como se observa no quadro, tanto o requisito registo dos dados de avaliação dos alunos como a análise dos dados da avaliação dos alunos, globalmente, obtiveram resultados críticos, visto que cotaram 70 e 40 pontos percentuais, respectivamente.

Quadro n.º 5 – Resultados dos professores, em percentagem, relativamente aos requisitos registo dos dados da avaliação dos alunos e análise dos dados da avaliação dos alunos, relativamente ao factor *avaliação do rendimento dos alunos*



Fonte: Dados da observação naturalista – Paiol: 2007.

Da leitura do gráfico acima constata-se que somente 3 professores obtiveram resultados não críticos relativamente ao requisito registo dos dados da avaliação dos alunos, enquanto que 100% desses docentes cotaram uma avaliação crítica no que concerne à análise da avaliação do rendimento dos alunos.

Da observação indirecta verificou-se que nenhum dos docentes observados analisa os dados da avaliação dos alunos. Alguns acham que não é necessário analisar os dados da avaliação dos alunos:

*“Penso que analisar os dados da avaliação não é muito importante, visto que leva muito tempo”.*

*“Não se pode conceber a escola como uma instituição que acolhe e promove só aqueles alunos que, por razões várias têm mais facilidades de entender as propostas pedagógicas que lhes são oferecidas. Pelo contrário a escola tem de “promover todos e cada um”, tem de fomentar o êxito através do êxito, tem de valorizar as diferenças detectadas nos seus alunos, utilizando-as como uma*

*fonte de recursos para um ensino mais rico, aberto e democrático”. (Cortesão e Torres, 1994:9)*

O professor sendo o protagonista do processo ensino/aprendizagem deve propiciar condições para que todos os alunos tenham sucesso, independentemente do ritmo e das dificuldades de aprendizagem de cada um. Para que se consiga atingir esse desiderato é preciso que os docentes avaliem convenientemente os seus educandos. Aplicar testes diagnósticos, formativos e somativos não é suficiente, pois perdem validade se não analisar os resultados de forma a propor medidas de remediação para as dificuldades encontradas.

Pensa-se que os erros evidenciados durante a avaliação devem ter um valor pedagógico, pois podem constituir uma etapa de aprendizagem se os docentes procurarem descobrir as causas de modo a proporem medidas de remediação.

Pais e Monteiro (2002:30) escreveram:

*Tradicionalmente, o erro é encarado negativamente. No entanto, parece-nos que o caminho mais eficaz não passa pela punição dos erros cometidos, mas pela sua análise e pela sua utilização com sentido pedagógico. A análise dos erros deve ser encarada com duas finalidades principais e complementares: diagnosticar as dificuldades, identificando-as e descobrindo suas causas; e encontrar formas adequadas de actuação em função das causas identificadas.*

A avaliação é um óptimo instrumento que o professor tem à sua disposição e que, efectivamente, poderá dar um valioso contributo para que consiga formar “todos e cada um” dos educandos, desde que considere as fraquezas e as potencialidades de cada discente. Pensa-se que a mudança das práticas de avaliação passa pela transformação do ensino, pela gestão da turma e, principalmente, por uma atenção especial aos alunos com dificuldades.

Através da consulta dos testes formativos elaborados pelo professor constatamos que a avaliação formativa é feita com pouca frequência. Os docentes limitam-se a propor exercícios sem explicitar os objectivos que pretendem alcançar. Pensamos que os

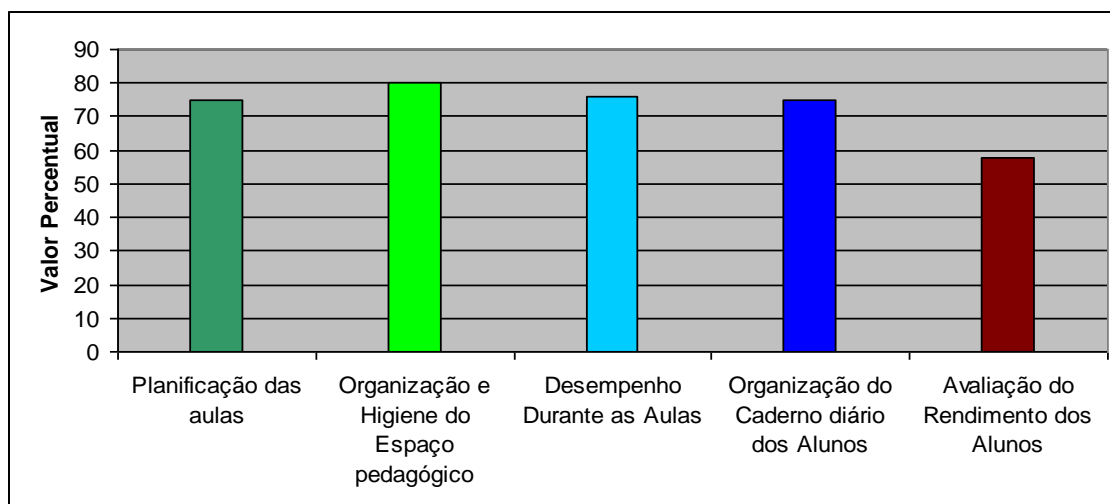
objectivos preconizados devem ser traçados, pois a avaliação deve incidir sobre os objectivos considerados relevantes. Os testes somativos são elaborados sem uma tabela de especificação e incidem sobre uma grande quantidade de objectivos do mesmo nível, geralmente de conhecimentos e de memorização.

Pensamos que convém dispensar mais tempo para que se possa elaborar testes com os mínimos requisitos exigidos, pois o teste somativo deve ter uma tabela de especificação e uma grelha de correcção. Não será esse um dos factores do insucesso abusivo?<sup>21</sup>

Observamos que a avaliação contínua não faz parte das práticas pedagógicas de 70% dos professores do Pólo em estudo que consideramos ser preocupante. Segundo Ribeiro (99:84), *“a avaliação formativa deveria ser permanente ou contínua, pois a avaliação contínua não é mais do que uma avaliação formativa permanente”*.

### 3.6 – Síntese dos factores

Gráfico n.º 6 – Síntese dos factores plano de aulas, organização e higiene do espaço pedagógico, desempenho durante as aulas, organização do caderno diário dos alunos e avaliação do rendimento dos alunos.



Fonte: Dados da observação naturalista – Paiol: 2007.

Como se observa no gráfico, o Espaço Pedagógico é o factor com maior valor percentual (80%) enquanto que a Avaliação do Rendimento dos Alunos é o factor com o valor mínimo (58%), encontrando-se muito abaixo do limite mínimo de eficácia das práticas pedagógicas dos professores, predeterminado (74%)

<sup>21</sup> **Insucesso abusivo** diz respeito às retenções sucessivas numa fase ou ano de escolaridade, muitas vezes por negligência metodológica do professor.

Globalmente, a percentagem dos factores determinantes da eficácia do Pólo do Paiol encontram no limite crítico de 73%. Pode abandonar a avaliação crítica se forem introduzidas melhorias nos requisitos a saber: Organização do Espaço Pedagógico (73%), Desenvolvimento da aula (74%), Conclusão da aula (73%), Avaliação da Aula (73%), Registo dos dados de avaliação dos alunos (70%) e Análise dos dados da Avaliação dos alunos (40%). Como se observa no gráfico a avaliação do rendimento dos alunos ficou muito aquém do padrão de eficácia preestabelecido (75%).

A qualidade da formação básica dos alunos passa evidentemente por uma avaliação rigorosa dos seus rendimentos escolares para que possam crescer de acordo às suas possibilidades e potencialidades. Neste sentido, requer dedicação e profissionalismo dos docentes, para que através de uma prática reflexiva procurem descobrir as causas dos insucessos dos seus educandos.

Segundo Le Boterf (2005:76) *“o profissional está em situação permanente de aprendizagem. É aprendendo a conhecer os problemas, a classificá-los em relação a contextos, que o profissional será capaz não somente de aprender mas de aprender a aprender. Ele prepara-se para resolver não somente tal problema particular, Mas várias categorias ou classes de problemas”*.

É preciso que os docentes saibam tirar lições das experiências, para que as suas práticas pedagógicas sejam verdadeiros momentos de ampliação dos conhecimentos. As exigências da actual sociedade os obriga a aprender sempre, através da reflexão-na-acção e da auto-avaliação para que estejam aptos a acompanhar as mudanças que se operam a nível mundial e que a educação não deve ficar de fora.

Na opinião de Nunes (2000:18) *“é um imperativo começar a cultivar-se nas escolas uma cultura de formação em que os professores assumam como co-autores da sua própria aprendizagem (contínua e ao longo da vida), ou seja, como os principais responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional”*.

## CONCLUSÕES

Consideramos que o desafio a que nos propusemos, de observar os vinte e um professores do Pólo educativo do Paiol não foi uma tarefa fácil, visto que, para além de consumir muito tempo nos exigiu uma grande capacidade de atenção e concentração. Por outro lado, valeu a pena porque foi uma experiência agradável, na medida em que conseguimos tirar algumas ilações que de outra forma seria quase impossível.

Os resultados da análise do estudo prático espelham que alguns docentes desconhecem ou não põem em prática teorias contemporâneas da educação postulados por Piaget, Vigotsky e seus seguidores que consideramos ser ferramentas indispensáveis à promoção de práticas pedagógicas que permitam com que os alunos constroem conhecimentos de qualidade. Pensamos também, que alguns ainda se encontram vinculados, parcialmente, ao modelo tradicional, visto que apoiam muito em métodos expositivos, na memorização de saberes e não aproveitam os conhecimentos prévios dos alunos para levá-los a construir novos saberes de uma forma significativa, influenciando, neste sentido, a qualidade das suas aprendizagens.

A cultura de formação contínua ainda não é uma realidade, pois o estudo revela que muitos se limitam a abastecer-se dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial. Somos da opinião de que é preciso que ampliem e actualizem, constantemente, os conhecimentos através da auto-formação e da adopção de práticas reflexivas para que possam enfrentar determinados problemas cuja resolução requer a mobilização de um conjunto de recursos (conhecimentos, aptidões, habilidades, saber-fazer e saber ser).

Acreditamos que a massificação do ensino impõe novos desafios aos docentes, particularmente, aos do ensino básico, visto que, actualmente, é consideravelmente diferente trabalhar com um grupo seleccionado de crianças, como outrora existia. Trabalhar, presentemente, com crianças com dificuldades de aprendizagem, agressivas,

conflituosas, com diversos problemas sociais não é tarefa fácil, pois tudo isto converte-se em problemas escolares, que exigem do professor a capacidade de antecipar estes problemas através de uma conveniente preparação das actividades quotidianas. Logo, os docentes devem ser investigadores permanentes para que possam estar sempre actualizados de modo a conseguirem ultrapassar os constrangimentos que actualmente são inevitáveis.

As investigações realizadas confirmam que os professores que adoptam metodologias construtivistas aproveitando, deste modo, os conhecimentos prévios dos alunos e adoptando métodos e técnicas activas conseguem levar os seus alunos a participarem na construção dos seus próprios conhecimentos e a construírem conhecimentos de qualidade, duradouros e possíveis de serem mobilizados para a resolução dos problemas que apareçam no quotidiano.

Convém salientar, que os conceitos ligados à cidadania, valores e direitos humanos não fazem parte das práticas pedagógicas de muitos professores. Urge adoptar práticas pedagógicas que visem a formação integral dos educandos para que estejam convenientemente preparados para integrar na sociedade, contribuindo para o desenvolvimento do país e evidentemente, ter um nível de vida que todos almejam. Portanto, é preciso aproveitar as situações que apareçam na sala de aula para levá-los a mobilizarem os recursos adquiridos formalmente e informalmente, para resolverem situações-problemas relacionados à protecção ambiental, valores e cidadania.

Actualmente, queixa-se das bruscas mudanças climáticas a nível mundial devido a atitudes e comportamentos inadequados perante o ambiente. Por isso, também, é preciso despertar nas crianças o interesse pela problemática da protecção ambiental, pois poderão servir de veículos de transmissão de informações indispensável à tomada de consciência sobre os efeitos nefastos da crescente degradação ambiental.

A avaliação do rendimento dos alunos foi o factor mais crítico, segundo o estudo. Cremos que ainda apresenta resquícios do modelo tradicional, pois não é feita com o intuito de promover o sucesso de todos os educandos. Convém que os docentes dediquem mais tempo à avaliação, analisando convenientemente os resultados dos alunos e propondo medidas de remediação. Só assim poderão minimizar a retenção que

constitui um dos grandes problemas principalmente no segundo e quarto anos de escolaridade.

Urge uma intervenção pedagógica do Supervisor e do Gestor do Pólo, no sentido de ajudarem os professores a identificarem as suas dificuldades de uma forma colaborativa/reflexiva e a consciencializarem que avaliar também é facilitar a aprendizagem dos alunos, principalmente os que apresentam maiores dificuldades.

Não é de descurar as grandes conquistas alcançadas com a reforma do ensino básico em Cabo Verde, mas convém salientar que os resultados da análise da observação naturalista, indirecta, das entrevistas e dos registos de avaliação do rendimento dos alunos demonstram que, globalmente, ainda as práticas pedagógicas dos professores do Pólo do Paiol não respondem aos desafios da qualidade instituídos com a reforma, na medida em que o aluno ainda não é o centro da atenção para muitos docentes e os conhecimentos científicos são adquiridos de uma forma mecânica tornando-se difícil a mobilização desses conhecimentos para a resolução de situações problemas que apareçam na sociedade. Por outro lado, a maioria dos docentes ainda não conseguiram fazer com que todos os educandos permaneçam na escola, adquiram conhecimentos de qualidade em todos os domínios e concluam o ensino básico com sucesso.